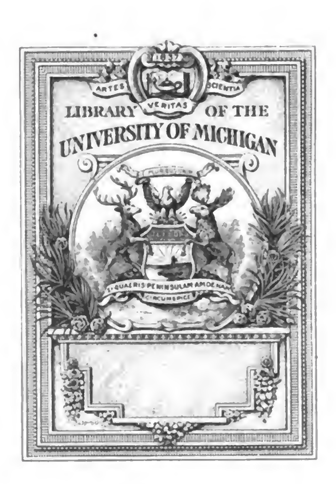
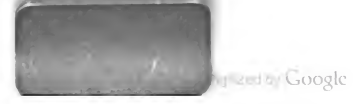
Pädagogische Studien




ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



Pädagogische Studien

Neue Folge

Herausgegeben

von

Dr W. Rein

Professor an der Universität zu Jena

XIII Jahrgang

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1892

Inhaltsverzeichnis

des XIII. Jahrganges (1892).

A. Abhandlungen.

B. Mitteilungen.

C. Beurteilungen.

D. Anzeigen.



A. Abhandlungen.

Der Lese-Unterricht auf der Oberstufe der einfachen Volksschule nach Ziel und Methode.

Von Fritz Lehmensick, Dresden.

»Der Buchstabe tötet,
Der Geist macht lebendig.«

Die sinnliche Anschauung, das ist die Grundlage aller Geistesbildung. Die Gesamtheit konkreter Vorstellungen bildet das Stammkapital der Menschenseele. Alles Bilden geschieht an diesem Stoffe, alles Neue baut sich daraus auf.

Diese Bauarbeit wird veranlafst durch die Sprache. Worte erklingen und werden gehört und rufen die Vorstellungen, die an sie geknüpft sind, ins Bewufstsein. Es sind die alten Vorstellungen. Aber sie bleiben nicht vereinzelt, sie verbinden sich in mannigfacher Weise. Neue, wertvolle Gebilde entstehen aus dem alten Stoffe.

Sind die Bausteine die anschaulichen Vorstellungen und die fortbewegenden Wagen, Rollen und Hebel die Worte, so ist das Gebäude, das aufgerichtet werden soll, der sittliche Charakter, so ist der Baugrund, auf dem es sicher stehen mufs, die Kultur der Gegenwart. Oder nichtbildlich gesprochen: der Zögling soll so werden, dafs er den sittlichen Ideen folgen will und dafs er ihnen in seinem Wirkungskreise auch Geltung zu schaffen vermag. Sittliche Gesinnung setzt seinem Willen das Ziel, Verständnis der Gegenwart ermöglicht ihm die Wahl der Mittel; beides ist für einen thätigen Charakter nötig. Die Schule mufs dem Zöglinge eine von sittlichen Ideen durchdrungene, der Kulturhöhe seiner Zeit entsprechende Charakterbildung verschaffen.

Wodurch vermag sie das?

Sie würde an der Erfüllung ihrer hohen Aufgabe verzweifeln müssen, wenn eines nicht wäre: die jahrhundertelange Vorarbeit des ganzen Volkes und die Ergebnisse dieser Entwickelung, der Schatz des Wissens und der Erfahrung, von berufenen Geistern niedergelegt in den geschriebenen Denkmälern der nationalen Bildung, in der Litteratur. Daran kann sie den Geist des Zöglings erquicken, begeistern, veredeln, bilden. Dieser Schatz ist das wertvolle Erbe der Söhne der neuen Zeit.

Dieser Schatz mufs gehoben werden. Solange das nicht geschieht, ist er wertlos. Sein Wert besteht in der Wirkung, die er ausübt auf die Seele dessen, der ihn hebt: in neuen Vorstellungsverbindungen, Begriffen, geistigen Anschauungen, Gefühlen, Willensantrieben, die durch ihn erzeugt werden.

Was überliefert wird, ist zunächst weiter nichts als eine Menge äufserer sichtbarer Zeichen. Wer den Schatz heben und dadurch reich werden will, mufs die tote Hyroglyphe umzuwandeln verstehen in das lebendige Gebilde der Vorstellung, der mufs lesen können.

Lesefertigkeit ist also schon erforderlich für den Zögling, damit er durch Sichversenken in den Geist verklungener Zeiten, durch Aufnehmen der Errungenschaften der Vergangenheit die Höhe der Bildung erlangen könne, die seiner Zeit würdig ist. Er mufs aber die Fähigkeit zu lesen auch besitzen, um an dem Fortschritte seines Volkes teilnehmen zu können in der Gegenwart, um an dem, was seine Zeit Grofses und Edles, Erhabenes und Begeisterndes erzeugt, seinen Geist zu veredeln, seinen Willen zu kräftigen.

Der Charakter soll sich aber nicht allein vervollkommnen, er soll sich auch bethätigen. Um das zu können, mufs man verstehen, mit andern Geistern zu verkehren. Eins der wichtigsten Mittel geistigen Verkehrs ist die Schrift. Um Geschriebenes zu verstehen, mufs man lesen können.

Aus diesen Gründen mufs die Volksschule es als eine ernste Aufgabe betrachten, alle ihre Zöglinge dahin zu bringen, dafs sie lesen können, d. i. durch Schriftzeichen veranlafst, entsprechende Vorstellungen zu reproduzieren und sie in der durch die Sprach-Formen erforderten Weise zu verknüpfen.

So wichtig diese Aufgabe ist, so schwierig ist ihre befriedigende Lösung. An ihr arbeitet die Schule von der ersten Zeit des Unterrichtes an bis zum Schlusse der Schulzeit. Sie entläfst den Zögling mit der ernsten und wohlgemeinten Mahnung: das Leben sei nun deine Schule, dein Lehrmittel sei das Buch, die grofsen Geister deines Volkes, sie seien deine Lehrer!

»Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen!«

Hat die Schule ein rechtes Interesse erzeugt, so wird der Zögling der Mahnung folgen wollen; um es auch zu können, dazu gehört aber noch mehr.

Zu erreichen, was dazu gehört, das ist das Ziel des Leseunterrichts der einfachen Volksschule; den Lese-Unterricht so weit zum Abschlufs zu bringen, ist ihre Aufgabe für die Oberstufe.

Welches ist nun das **Ziel** des Lese-Unterrichts für die Oberstufe der einfachen Volksschule?

Wie der Sprach-Unterricht überhaupt, so hat der Lese-Unterricht im Besonderen eine doppelte Seite: Er soll den Schüler befähigen einmal zur Aufnahme fremder Gedanken, das andre Mal zum Ausdrucke der eignen. Oder anders gesagt: Er soll erzeugen und ausbilden sowohl Sprachverständnis, als auch Sprachfertigkeit. Beides soll geschehen vermittelst der Schriftzeichen des Buches.

Als erstes Ziel ergiebt sich allgemein ausgedrückt: Die Schule hat den Zögling zu befähigen, gedruckte und geschriebene Worte und Sätze in Gedanken umzuwandeln. Sie hat ihn also dahin zu bringen, dafs, sobald sein Auge die Schriftzeichengruppen erblickt, in seiner Seele Vorstellungen aufsteigen und er diese in der vom Schriftsteller gewollten Weise verbindet. War seine Geistesarbeit eine rechte, so mufs er durch dieselbe eine Kenntnis von den da behandelten Dingen erlangt haben. (Schriftzeichen, Worte, Gedanken, Dinge.) Er mufs sich aus dem Lesen ein Wissen erarbeiten können. Hält er nun in sprachlichen Formen die neuerworbenen Gedanken fest, so ist seine Seele inhaltlich bereichert, und so mufs es auch sein: aus dem blofsen sinnlichen Zeichen mufs er neuen geistigen Inhalt zu gewinnen imstande sein.

Lesen ist also thatsächlich ein Sammeln, nämlich ein Sammeln in die Scheuern des Geistes. Aber es ist nicht ein blofses Sammeln der Buchstaben. Diese Arbeit ist durchaus nicht Wesen der Sache, sondern nur Vorbedingung. Aber weil die Vorbedingung unerläfslich ist, mufs sie erfüllt werden. Die Worte sind die Reproduktionshilfen für die Vorstellungen in der Seele. Soll die Vorstellung, welche an das Wort geknüpft zu sein pflegt, das gedruckt dort steht, im Zöglinge wach werden, so mufs er die Buchstabengruppe umwandeln können in ein Lautgebilde, das geschriebene Wort in ein gesprochenes. Dazu gehört nicht allein Kenntnis der Schriftzeichen und der Namen für die Laute, dazu gehört auch eine durch langjährige Übung erworbene Fertigkeit im Verbinden derselben. Die Fähigkeit, die geschriebenen und gedruckten Zeichen geläufig zu Wortbildern zu vereinigen, ja ganze Satzteile mit einem Blicke zu erfassen, mufs auf der Oberstufe der Volksschule zu einer hohen Ausbildung gebracht werden. Die Aufmerksamkeit darf durch die mechanische

Beschäftigung mit den Zeichen nicht abgelenkt werden, diese Seite des Leseaktes soll in der That mechanisch — wie von selbst — sich vollziehen, damit der Geist sich ganz und voll in den Zusammenhang der Gedanken vertiefen kann. Soll ja der Schüler auch später, ohne den Zwang der Schule aus freiem Antriebe die in den Schriften seines Volkes liegenden Bildungselemente sich erarbeiten. Ist der Schüler aber nicht imstande, die mechanische Arbeit beim Lesen ohne besondere Mühe abzuthun, so wird gar bald sein Interesse unter der Last der Zeichen erlahmen.

Es läfst sich also aus der Natur des Lesens, wie aus dem Ziele des Unterrichtes gleichzeitig die eine Forderung ableiten: Die Volksschule verschafft dem Zöglinge eine grofse Fertigkeit in der mechanischen Arbeit, die eine Seite des Lesens ausmacht.

Als sicherer Prüfstein des Erfolgs kann die erlangte Fertigkeit im Lesen nicht betrachtet werden, sondern »die Fähigkeit selbständig über das Gelesene zu denken« (Fürst Bismarck). Die Hauptsache ist ja die, dafs die Schüler befähigt werden, in den geistigen Inhalt des Vorliegenden einzudringen, an ihm sich zu bereichern, über ihn zu verfügen. Sie müssen imstande sein, die neugewonnenen Vorstellungsgebilde festzuhalten, sie mit den in der Seele schon eingelebten in Vergleich zu setzen, beide auf ihren Inhalt zu prüfen und nach ihrer inhaltlichen Verwandtschaft zu verbinden und zu trennen, etwaigen Widerspruch zu untersuchen, bisherige Irrtümer zu berichtigen, mangelhaftes Wissen zu ergänzen und die wertvollen Ergebnisse dieser Geistesarbeit im Gedächtnisse aufzubewahren, damit sie früher oder später bei anderen Gedankenbewegungen fördernd in Wirksamkeit treten können.

Das Wissen, das erworben wird, soll ja ein lebendiges sein. Also mufs der Zögling befähigt werden, es lebensvoll zu erfassen und die neuen Erwerbungen zu einem Teile seines thätigen Ich zu machen.

Leben heifst aber nicht blofs thätig sein. Zum Leben gehört auch leiden und geniefsen. Es reicht nicht aus, wenn der Zögling sich den Sinn des Gedruckten verstandesgemäfs vergegenwärtigt, wenn er das Gelernte wieder verwertet und benutzt. Das Gelesene darf ihn nicht gleichgiltig lassen. Er darf nicht kalt wie der Geizhals seine Schätze sammeln und anhäufen. Er würde bei allem geistigen Reichtum doch in seinem Gemüte arm bleiben. Der Schüler mufs die Gedanken mit seinem Ich in eine solche Beziehung setzen, dafs Gefühle in ihm erwachen. Er mufs sich hineinleben in die erzählte Lage der Personen, in ihr Wohl und Wehe. Er mufs sich hineinversenken können in die Tiefe ihres Gemütes und ihnen nachfühlen. Lesen ist ja auch ein Sammeln der aufsteigenden Gefühle zum Gemütszustande.

Das Lesen, das so unzählbare und reichfliefsende Quellen froher und weher Gefühle erschliefst, soll selbst die Quelle eines Gefühles werden: die Quelle der Freude regen Interesses und fröhlichen Fleifses. Soll des Zöglings inneres Leben in rechter Weise gefördert werden, so mufs er oft und mit lebhafter Freude der Thätigkeit des Lesens sich hingeben. Gute Bücher sollen seine treuen Freunde werden. Seine Freunde, indem er sie liebgewinnt, sie oft aufsucht und mit ihnen gern verkehrt. Und wenn ihn alle andern draufsen verlassen, dann soll er wissen, dafs sie ihm treu bleiben, dafs er bei ihnen Trost und Erhebung findet. Darum soll auch er ihnen eine Liebe bewahren, die nimmer aufhört. Und die Lust daran soll sich vergröfsern, je mehr der Kreis sich erweitert. Mit neuen Freunden soll er neue Freuden erwerben. Einsam ist er dann nicht allein, denn ihn umschwebt die Gesellschaft grofser und edler Gedanken.

Und dazu mufs auch die Volksschule die Grundlagen schaffen: Der Leseunterricht hat im Zöglinge ein selbstthätiges Interesse an den Geistesschätzen seines Volkes zu wecken und die Liebe zur Litteratur zu pflegen.

Liebe hat ihre Grundlage nicht allein in dem Bewufstsein der Verwandtschaft der Gefühle und Gedanken, in der sittlichen Wertschätzung, in der Hochhaltung geistiger Vorzüge. Liebe wird mächtig verstärkt durch das Wohlgefallen an der äufsern Form.

Das Organ dieser Erkenntnis ist der ästhetische Geschmack. Diesen hat der Leseunterricht zu bilden und zu veredeln. Er mufs den Schüler lehren die Angemessenheit und Einfachheit des Ausdrucks zu würdigen. Er darf nicht dabei stehen bleiben zum Verständnisse des dichterischen Vergleichs diesen auf seine nackte Bedeutung zurückzuführen; er mufs den Zögling befähigen, dafs er an der Schönheit des Gedankens eine wahre, lebhafte Freude empfinde.

Auch für den sinnlichen Zauber der Poesie mufs sein Ohr und sein Geist geschärft werden. Der volltönende Klang der Worte, die Nachahmung der Natur durch die Laute, das Hervorspringen übereinstimmender Klänge in gemessenen Zeitabschnitten (der Reim), das sich gleichbleibende Gesetz, der ruhende Pol in der Flucht der Worterscheinungen (der Rythmus), mufs ihm zum Bewufstsein kommen, damit sich alles zu einer stillen, aber mächtigen Wirkung in seiner Seele vereinige, so dafs er von dem Dichter sagen kann:

»Seines Geistes hab' ich einen Hauch verspürt.«

Aber nicht blofs begeistert soll er werden. Von diesem Geiste soll auch ein gut Teil übergehen in sein Inneres.

Der Zögling soll sich das Gelesene zu eigen machen, dafs es ein Teil wird seines thätigen Ich. Er soll sich veranlafst fühlen in seiner Weise den Vorbildern, die er kennen gelernt hat, nachzu-

eifern. Das Lesen kann dieses Streben im Zöglinge nur anregen. Es zu fördern, ihm Gelegenheit zu seiner Ausbildung zu geben, das ist die Aufgabe, die der Unterricht im Stil zu lösen hat. Der werdende Mensch soll sich gewöhnen, alles, was er gedacht hat, zum charakteristischen Ausdruck zu bringen: einfach und klar, was einfach und klar in seiner Seele lebt. Wenn er aber etwas warm empfunden und tief gefühlt hat, da soll ihm auch nicht der angemessene, schöne Ausdruck fehlen, der die gleiche Wirkung ausübt auf die Seelen anderer.

Denn bei allem Reichtume fühlt sich der rechte Mensch arm, wenn er anderen davon nichts mitteilen kann. Der erworbene Schatz erhält für ihn erst rechten Wert, wenn er ihn verwerten kann, wenn er andere dadurch besser, weiser, glücklicher zu machen vermag. Das Herz bedarf ein zweites Herz, mit dem es seine Freude teilt und dadurch die eigene verdoppelt.

Dies aber kann nicht geschehen, wenn der Zögling durch den Leseunterricht blofs befähigt wird Eindrücke zu gewinnen. Der Mensch mufs auch des Ausdrucks der Gedanken- und Gemütszustände mächtig sein.

Ist die Seele in der rechten Weise von dem Erworbenen erfüllt und erregt, so drängen die Gefühle von selbst zum Ausdruck. Sie können nicht mehr verborgen und still drinnen ruhen, sie treten durch die Pforte der Sprache hervor und werden laut. Wefs das Herz voll ist, davon geht der Mund über.

Die Mitteilung des Seelisch-Erlebten ist also dem Menschen natürlich. Sie vollzieht sich von selbst, wozu da noch der Arbeit und Mühe?

Es ist zu bedenken: die Seele kann nicht unmittelbar mit der andern Seele verkehren. Die Brücke, die hinüberführt, ist die Sprache. Diese fafst der andere auf. Die Schalleindrücke, die ich hervorbringe, sind die Anregungen in seinem Geiste. Nicht wie sehr ich bewegt bin, sondern wie viel ich von meiner Gemütsbewegung seiner Seele mitzuteilen vermag, davon hängt die Wirkung ab.

Darum bedarf es auch besonderer Veranstaltungen zur Ausbildung der Sprachfertigkeit. Darum darf auch das Lesen nicht stehen bleiben beim Erkennen, es mufs übergehen in ein bewufstes Schaffen, in ein Können.

Der Zögling mufs, was er liest, laut werden lassen können und dabei (gebunden zwar an die gegebenen Worte) seiner eignen Auffassung, seinen Gedanken und Gefühlen Ausdruck verleihen in den Schallgebilden durch die Betonung, so dafs andere, sofern sie nur die appercipierenden Vorstellungen besitzen und der geistigen Aufnahme von Neuem fähig sind, durch das tönende Wort eingeführt werden in den Gedankeninhalt des Gelesenen, wie in die Gemütsverfassung des Lesenden.

Zunächst ist also nötig, dafs durch das Vorlesen im Hörenden ein Verständnis für das Gelesene entstehe.

Es sollen Vorstellungen wach werden. Die Reproduktionsmittel sind die gesprochenen Worte. Der Vorlesende mufs also imstande sein im Augenblicke die Zeichengruppen in Lautreihen zu verwandeln und sofort, nachdem sein Auge das Wortbild erfafst hat, das ihm entsprechende Schallgebilde durch seinen Mund laut werden zu lassen. Sollen die gesprochenen Worte die reproduzierende Kraft haben, so müssen sie klar und deutlich in die Seele anderer treten. Sie müssen also in rechter Weise hervorgebracht werden: die Vokale rein, die Konsonanten scharf, die Laute in rechter Weise zur Silbe verschmolzen, die Silben artikuliert. (Mechanische Arbeit beim lauten Lesen.)

Der Vorleser will aber doch vor allem einführen in den Inhalt des schriftlich Niedergelegten. Die in der Seele des Hörers erweckten Vorstellungen sollen sich verbinden, andere sollen sich trennen und einander gegenüberstellen. Einzelne sollen besonders hervorgehoben und verstärkt werden, sie sollen den Mittelpunkt von Vorstellungsgruppen bilden, die Knotenpunkte der Reihengewebe, während andere nur als Hilfen dienen und stützend zur Seite treten. Damit dies kunstvolle Zusammensetzen der Vorstellungsgruppen sich vollziehe und zwar in rechter Weise, dazu sind noch andere Anforderungen an das Vorlesen zu stellen; die Stammsilben als die Träger des Sinnes sind im Tone zu verstärken, die Worte, deren sachliche Vorstellungen zusammengehören, müssen in gleicher Weise durch Betonung hervorgehoben werden. Auch die Höhe des Tones dient als Ausdrucksmittel: er hebt sich bei der Frage, als wollte die unabgeschlossene Vorstellungsreihe hineilen zu dem noch fehlenden Gliede (welches durch die Antwort gebracht wird), er senkt sich beim Punkte, die Ruhepause im Gedankenflufs, den Abschlufs der vorhergehenden Vorstellungsreihe andeutend. Der Gedankenbewegung entspricht auch die schnellere oder langsamere Tonbewegung, deren Unterbrechung, die Pause, die Scheidung der organischen Glieder des Satzes bewirkt und das Trennen des inhaltlich Nichtzusammengehörigen wie das Verbinden des Verwandten, also das Denken erleichtert. Das Lesen mufs nicht allein lautrichtig, es mufs, soll auf leichte Weise ein Verständnis im Hörer erzeugt werden, auch sinnrichtig (logisch) sein.

Doch damit nicht genug. Das Können soll sich bis zur Grenze der Kunst erheben. Auch die Gefühlsstimmungen, der gemessene Ernst, wie die sorglose Lebenslust, die frohe Befriedigung wie der tiefempfundene Seelenschmerz, sie alle sollen ihren Ausdruck finden, in den Klängen der Sprache, um Eindruck hervorzurufen.

Wie mächtig wird hier der Leser durch den Reichtum der Gedanken, durch die Schönheit der sprachlichen Form unter-

stützt! Es ist die höchste Stufe, die der Leseunterricht erklimmen kann, wenn er den Schüler zu ausdrucksvollem (ästhetischem) Lesen befähigt, wenn er ihn befähigt, aus seinem Innern heraus seine Gefühle, wie sie der geistige Gehalt und die poetische Gestalt des Stückes wachgerufen, hinüberklingen zu lassen in die empfängliche Seele des Hörers, dafs

»Des Sängers Lied aus dem Innern schallt,
Und wecket der dunklen Gefühle Gewalt,
Die im Herzen wunderbar schliefen.«

Wir haben die Aufgabe der Volksschule als eine ernste und wichtige und das Ziel des Leseunterrichts als ein hohes und erstrebenswertes erkannt. Verheifsungsvoll winkt es in weiter Ferne. Aber wie ist es zu erreichen?

Die Wege, die dahin zu führen scheinen, sind unzählbar, doch es sind gar viele Irrwege darunter. Wie den rechten finden?

Unsre Landkarte, auf der wir uns die Pfade suchen, sei die Psychologie, unsre Wegweiser sollen die grofsen Männer sein, deren Leben und Wirken dem Heile der Jugend geweiht war. So wollen wir mit unserer schwachen Kraft versuchen, den kürzesten Weg dahin aufzuspüren: die **Methode.**

Wollen wir den Zögling in den Stand setzen, dafs er durch die Schriftsprache seinen Geist bereichere, wollen wir bewirken, dafs wertvolle und edle Gedanken eine Heimstätte in seiner Seele finden, so müssen wir unser Augenmerk richten auf den Stoff, der gelesen werden soll. Das kann kein beliebiger sein. Wir müssen aus der Fülle des Vorliegenden die rechte Auswahl treffen. Des Zöglings Geist soll gebildet werden, also mufs der Stoff ein inhaltlich wertvoller sein. Der Schüler soll die Gedankenkreise lieb gewinnen, sich mit ihnen gern beschäftigen, der Stoff mufs interessant sein. Des Zöglings Denken und Sprache soll durch die Lektüre veredelt werden: der Stoff mufs auch seiner Form nach vollendet sein. Aber da ihn der Schüler in sich aufnehmen soll, so darf er auch nicht seine Auffassungskraft übersteigen, er mufs ihr angemessen sein. Auch soll der werdende Mensch in den Geist seiner Nation eingetaucht werden und soll die grofsen Dichter seines Vaterlandes lieb gewinnen: der Stoff mufs volkstümlich sein, er mufs auch die Perlen der vaterländischen Dichtung und Sage in sich bergen. Und wenn er nicht allein geeignet sein soll, des Zöglings Interesse zu wecken, sondern auch, es zu erhalten und fortzuleiten, so mufs er grofse, unzerstückte Gedankenmassen in des Lesers Seele ausbilden: der Stoff sei ein Ganzes oder schliefse an ein Ganzes sich an.

Bedeutungsvoll ist die Auswahl, wichtig auch der Anschlufs des zu Lesenden. Der Zögling soll die fremden Gedanken zu den seinigen machen. Er mufs diese Gebilde, veranlafst durch

die Worte, in sich nachgestalten. Er mufs sie zusammensetzen aus solchen Vorstellungen, über die er verfügt, die sein geistiges Eigentum durch Anschauen und Denken geworden sind. Da ist denn offenbar: Er mufs die dem fremden Stoffe zu grunde liegenden Vorstellungen besitzen. »Nur wer da hat, dem wird gegeben!« Und doch sollen es nicht blofs bekannte Stoffe sein, auch Neues zu erwerben soll der Zögling befähigt werden. Da mufs denn der Lehrer die Stoffe für das Lesen wählen, für welche der sachliche Hintergrund schon durch den übrigen Unterricht geschaffen worden ist. Er hat solche Stoffe auszusuchen, welche erwachtes Interesse weiterführen, Altes zum Abschlufs bringen, Neues vorbereiten. Aber immer mufs eine Fülle sachlicher, konkreter Vorstellungen in der Schülerseele wohnen, welche dem Neuen eine gute Aufnahme sichert; diese Vorstellungen erst zu erzeugen, das ist nicht die Aufgabe des Leseunterrichts. Er mufs sie fertig vorfinden, um sie zu verwerten.

An den Geschichtsunterricht sind prosaisch oder poetisch dargestellte Sagen (Roland) und historische Gedichte (Wie Kaiser Karl Schulvisitation hielt) anzuschliefsen, oder sie sind der geschichtlichen Einheit voranzustellen, wo es methodisch zulässig ist und empfehlenswert erscheint. Auch Biographien (Karl der Grofse) und Bilder aus dem Volks- und Kulturleben (Karl des Grofsen Staatseinrichtungen und Familienleben), wo solche vorhanden sind, bieten willkommenen Lesestoff, der zu keiner anderen Zeit so lebhaft erfafst wird, als zu der Zeit, in welcher die im Geschichtsunterricht gewonnenen Vorstellungen noch frisch und lebendig im Vordergrunde der Seele stehen.

Lange vor der Behandlung der Geschichte diese Stücke zu lesen, würde zumeist wertlos sein, sie aber lange Zeit danach erst auftreten zu lassen, das würde unnötig die Arbeit (das Wachrufen der schon sehr verdunkelten Vorstellungen) vergröfsern und den Nutzen verringern, denn die festesten geistigen Gebilde entstehen durch Verschmelzen von auf der Höhe des Bewufstseins stehenden, klaren, lebhaften Vorstellungen. Die geographische Erkenntnis ist zu beleben durch Reisebeschreibungen, durch wertvolle und interessante Schilderungen von Land und Leuten. Jede neue Jahreszeit soll auch eine neue Blüte lyrischer Poesie dem kindlichen Verständnisse aufgehen lassen.

Das Verständnis für das Gelesene soll der Unterricht dem Zöglinge erschliefsen. Da mufs denn auch die rechte Behandlung des Stoffes dazukommen. Es genügt nicht, dafs die verwandten Vorstellungen in der Seele des Schülers sich irgendwo vorfinden, sie müssen auch gegenwärtig sein, sie müssen klar sein, sie müssen bereit sein, das Neue mit sich zu verbinden. »Der neudargebotene Unterrichtsstoff wird vergeblich an die Seelenthür klopfen, wenn nicht die alten, verwandten Gedankenreihen

herbeieilen und Pförtnerdienst verrichten. Sie müssen das Thor öffnen und den Fremdling einlassen, sie müssen ihm Aufnahme bereiten und ihn veranlassen, dafs er sich heimisch fühlt und bleibt, sie allein können es.«

Durch eine Aufgabe, ein Ziel ist der Zögling auf das sachlich Neue hinzuweisen und zu veranlassen, die verwandten Vorstellungen, die in seiner Seele wohnen, durch sprachlichen Ausdruck auf die Höhe des Bewufstseins, zur Klarheit zu erheben.

Dies letztere geschieht in der vorbereitenden Besprechung, in der das Bekannte reproduziert, berichtigt, ergänzt und geordnet wird. Die Vorstellungen sind so zu gruppieren, dafs eine Erwartung auf das Neue entsteht. Es sind, wo es thunlich ist, Anfänge von Vorstellungsreihen herzustellen, deren Fortgang der Schüler ahnen kann (Vermutung), deren Übereinstimmung mit der Wirklichkeit der Schüler wünscht (Hoffnung) oder fürchtet (Besorgnis). Es ist auf das Unbestimmte, Mangelhafte, das zu Ergänzende ausdrücklich hinzuweisen und der Wunsch nach Befriedigung des Verlangens zu erwecken (durch Fragen).

Ja, rechter Unterricht ist eine Kunst und ihre Ausübung ist eine schwere Sache. Aber war das Arbeiten hier nach der rechten Art, sind alle Naturgesetze des geistigen Geschehens berücksichtigt, so wird dem Lehrer schon hier eine grofse Freude zu teil, die andern Künstlern erst am Ende ihrer Arbeit winkt. Er wird sehen, wie im Schüler alles nach Befriedigung, nach Beantwortung drängt, wie obzwar in geordnetem Zuge und nicht wild und ungestüm, so doch lebhaft, mit Lebendigkeit und Kraft die Vorstellungsreihen ablaufen, wie sie immer mehr und immer andere Verstärkungen herbeirufend, dem Neuen entgegeneilen.

Ist nun so die Seele in eine der Aufnahme des Neuen günstige Verfassung versetzt, so ist der rechte Zeitpunkt gekommen, das Neue darzubieten. Es wird abschnittweise gelesen und zwar von den Schülern selbst.

Mag auch das Verständnis erleichtert, der Gemütseindruck verstärkt, die Fähigkeit rechten Nachahmens vergröfsert werden, wenn zunächst der Lehrer das Lesestück dem Schüler vorliest, — mag das alles sein, wie man behauptet, wir können nicht von der Forderung ablassen, dafs der Schüler der Oberstufe zuerst selbst an die schwierige Arbeit der Entzifferung der Schriftzeichen und ihrer Umwandlung in Gedanken sich wage. Das ist ja gerade, was er im Leseunterricht lernen soll. An das gehörte Wort Reproduktionen von Vorstellungen und Gedankenverbindungen anzuschliefsen, das kann der Schüler schon aus den übrigen Unterrichtsgebieten her, er kann auch durch rechten, warmen, herzlichen Ausdruck in der Rede des Sprechenden bewegt, innige Gefühle in seiner Seele nachgestalten, vielleicht ist er sogar imstande, den Gemütszustand der durch das gehörte Wort in seinem Innern sich

ausgebildet hat, charakteristischen Ausdruck durch rechte Betonung der Worte zu verleihen. Er kann das im Anschlusse an Gehörtes. Der Fortschritt, welcher durch den Leseunterricht geschieht, ist der: Der Schüler lernt das alles nun auch im Anschlusse an Geschautes, veranlafst durch die Schriftgebilde des Buches. Diese Schriftzeichen sollen die sachlichen Vorstellungen in der Seele wachrufen, die Buchstaben sollen den Schüler veranlassen, die richtigen Gedankenverbindungen herzustellen, die toten Hieroglyphen sollen die Gemütsbewegung in ihm hervorbringen. Wenn der Lehrer dem Schüler das Neue vorliest, ist es aber anders; da sind die Wortklänge, die der Lehrermund hervorbringt die Reproduktionshilfen für die Vorstellungen, das Vorlesen erschliefst dem Schüler das Verständnis, der Lehrer, nicht das Buch spricht zu seinem Herzen. Die Arbeit ist dem Schüler erleichtert, das ist gewifs; aber darin liegt gerade die Gefahr. Wenn er jetzt liest, ist seine Geistesarbeit eine ganz andere. Nicht aus den Tiefen der Seele hat er die Vorstellungen herbeizuschaffen, sondern aus der Erinnerung an das soeben Gehörte; nicht selbständig wandelt er seinen eignen Weg, er liest nach, was andere ihm vorgelesen haben. Der Schüler soll lernen, durch Schriftzeichen veranlafst, einen Gedankenaufbau in seinem Innern selbst herzustellen. Ehe er aber die Schriftzeichen sieht, kommt man seinem Eifer, seinem auf das Neue gerichteten Interesse, dessen Stärke und Kraft auch grofse Schwierigkeiten zu überwinden verspricht, zuvor und giebt ihm auf eine andere Weise, was er doch gerade auf diesem Wege, auf dem des Lesens, erwerben soll! Man beseitigt damit beinahe alle Schwierigkeit — aber er soll doch daran gewöhnt werden, dafs, ob auch das Lesen ihm anfangs Mühe und Schwierigkeit bereitet, dafs beharrlicher Fleifs und selbständiges Nachdenken am Ende ihm die füfse Frucht des Verständnisses und des ästhetischen Genusses reifen läfst. Er wird ein andermal die saure Arbeit verschmähen, wenn man die Früchte ihm vorher achtlos in den Schofs wirft. Man rühmt sich, dafs man dadurch den Schüler so schnell dazu bringe, dafs er sinngemäfs und ausdrucksvoll das Vorgelesene dem Lehrer nachlesen kann. Aber hat das einen Wert? Der Lehrer mit seinem reichen Geistesleben, mit seiner schnellen Auffassungsweise, mit seiner sorgfältigen Vorbereitung auf den vorliegenden Stoff steht auf der Höhe der Lage. Mächtig wogen in ihm die Gefühle. Mit ganzer Hingabe seiner Seele bringt er seinen Gemütszustand zum Ausdruck. Er irrt sich, wenn er meint, den Schüler in Begeisterung mit fortreifsen zu können. Dazu fehlen in der Schülerseele zunächst noch alle Vorbedingungen. Sie zu schaffen, dazu ist gerade die langsame Arbeit, wie sie durch das Selbstlesen, das der Schüler zu Haus ausübt, das Selbstbesinnen auf den Inhalt, das Selbstsammeln seiner Gefühle, zu dem er später veranlafst

wird, günstig. Das schöngesprochene Wort vermag nicht mit einem Zauberschlage diesen Geistesprozefs zu erregen und vollenden, zum mindesten nicht im Kinde. Ehe aber das Verständnis für das Gelesene erzeugt ist, ehe die Gefühle auch in der Schülerseele wachgeworden sind, ist es sehr gefährlich, zur Nachahmung schöner sprachlicher Darstellung anzuregen. Das ist für den Stil schon oft zugegeben worden, es gilt aber auch für die Betonung. Man vergesse nicht: Es giebt auch eine volltönende Rede, in der eine grofse Begeisterung sich ausspricht, obwohl die Seele des Sprechenden ganz gleichgiltig ist. Es giebt auch eine Heuchelei, die im herzlich warmen Tone der Stimme einen andern Seelenzustand darstellt als den wirklich vorhandenen, und wahrlich, die klingende Phrase, die blofs im Tonfalle liegt und — lügt, sie ist nicht die harmloseste. Und ist es nicht in gleicher Weise eine Unwahrheit, wenn der Schüler mit seinem Munde die schöne Darstellung nachahmt, in der etwa die Bewunderung für eine grofse Persönlichkeit im Wortklang und Tonfall durch den begeisterten Lehrer zum Ausdruck kam, während des Schülers Herz von jener Begeisterung noch nichts verspürt, weil die Geistesarbeit, ja erst begonnen hatte, deren Endergebnis dieser Seelenzustand nur sein kann? Die Schüler mögen dann noch so schön, sinngemäfs und ausdrucksvoll das Vorgelesene nachahmen, es gilt doch für sie das harte Wort: »Dies Volk nahet sich mir mit seinem Munde und ehret mich mit seinen Lippen, aber ihr Herz ist ferne von mir und vergeblich dienen sie mir.«

So lange diese Gründe noch nicht widerlegt sind und zwar durch sorgfältige psychologische Untersuchung, solange mufs auch die Forderung aufrecht erhalten werden: Der Schüler der Oberklasse hat zuerst das Neue selbst zu lesen, mag auch die Leistung noch mangelhaft sein. Er soll mit steigender Lust, mit wachsendem Eifer arbeiten. Das kann er nur dann, wenn es mit zunehmendem Erfolge geschieht. Dazu soll ihm gewifs der Lehrer reichliche Handbietung und Hilfe leisten. Aber selber soll der Schüler versuchen, was er lernen soll: den unverständlichen Schriftgebilden Verständnis und Gedanken zu entlocken.

Ob die Aufnahme der im Lesestücke niedergelegten Gedanken wirklich erfolgt ist und wie der Aufbau der Vorstellungen sich vollzogen hat, das erfährt der Lehrer durch die mündliche Wiedergabe des Gelesenen von seiten der Schüler. Bei dieser ist dem individuellen Ausdrucke freiester Spielraum zu gewähren.

Die dabei auftauchenden Fehler und Unklarheiten gaben Veranlassung zur Besprechung, die in den Inhalt des Gelesenen einführt. Die gedruckten Worte waren einmal Gedanken, sie sollen auch wieder in Gedanken verwandelt werden, nämlich in Gedanken des Schülers. Aber wieder nicht in beliebige Gedanken, sondern in solche, wie sie der Schriftsteller hatte, der einst das

niederschrieb. Die Schlüssel zum Verständnisse hat der Schüler in seinem Vorstellungsschatze. Man veranlasse ihn, aus demselben die rechten auszuwählen und zu gebrauchen. Man rege ihn an, den sinnlichen Hintergrund der Bilder selbst zu suchen und auf die poetische Redeweise anzuwenden. Man ermuntere ihn, das weiter auszumalen, was der Schriftsteller mit treffender Sinnfülle, also durch einen kurzen bündigen Ausdruck gekennzeichnet hat. Der Schüler mufs so gewöhnt werden, dafs wenn er nur Worte sieht, er sich immer selbst fragt, was sich dabei wohl möge denken lassen. Der Lehrer hat die Besprechung daher nur zu leiten und die rechte Erklärung geschieht nicht über die Köpfe hinweg, nicht in die Köpfe hinein, sondern aus den Köpfen heraus.

Sind sämtliche Abschnitte so bearbeitet, so sind sie zu einem Gedankenganzen zu vereinigen in einer Gesamtauffassung. An dieser Darstellung des Ganzen haben sich möglichst viele Schüler zu beteiligen. Ist sie gelungen, so ist die Aufnahme der neuen Vorstellungen nach ihrer gleichzeitigen Verknüpfung gesichert.

Nun ist aber nicht das Lesen als solches, sondern die Fähigkeit, selbständig über das Gelesene zu denken von Wert. Denken heifst, Vorstellungen verbinden und trennen ihrem Inhalte entsprechend. Die gewonnenen Vorstellungen müssen daher nun auch nach ihrer Gleichartigkeit verknüpft werden.

Dazu wird der Zögling veranlafst durch zusammenfassende Hauptfragen, Anregungen, die ihn auf den Kern der Sache leiten, die ihn schliefslich nötigen, die gewonnenen Ergebnisse seines Nachdenkens zum Hauptgedanken des Ganzen zu verdichten. Dies ist eins der wichtigsten Stücke der Unterrichtsarbeit und ein solches, das bei der Vorbereitung der sorgfältigsten Überlegung bedarf.

Was der Schüler auf diese Weise durch sorgfältiges Nachdenken sich erarbeitet hat, das kann er auch tief erfassen und empfinden. Jetzt wird er die Lage der handelnden Personen verstehen, jetzt wird ihn Mitfreude und Mitleid bei der Betrachtung ihres Schicksales ergreifen. Jetzt kann er auch, geleitet durch den Unterricht, ein sittliches Urteil über die dargestellten Willensäufserungen aussprechen. Das geschieht, und es erfolgt die Gesamtwiedergabe des geistigen Inhalts des Lesestückes durch den Schüler, ganz nach seinem individuellen Erfassen.

Nun hat der Unterricht Sorge zu tragen, dafs durch Einprägung des Inhaltes ein Reichtum klarer, zusammenhängender Gedanken in des Schülers Seele zurückbleibt, dafs das Wissen sich lebendig erhalte durch Verknüpfen des Erarbeiteten mit andern Gegenständen des betreffenden Faches, dafs durch Auflösen und Wiederanderszusammenstellen neue Gebilde entstehen und so zum Interesse am Stoffe die Herrschaft über den Stoff hinzutrete.

Im Sachunterrichte sind die hier angefangenen Fäden weiter fortzuspinnen. Eine einfache, aber doch möglichst anschauliche

schriftliche Darstellung des Inhalts schliefst diesen Teil der Schularbeit ab. Wird mit dieser Schülerarbeit das Werk des Schriftstellers verglichen, so tritt lebhaft zu Tage bei gleichem Inhalte die Verschiedenheit der sprachlichen Gestalt.

Durch einen solchen Vergleich erst kann der sprachliche Ausdruck, den der Schriftsteller gebraucht hat, recht erkannt werden als das passende Kleid des Gedankens, und es tritt nicht allein die Angemessenheit, sondern auch die Schönheit der Form ins hellste Licht.

Die Einführung in die Würdigung der sprachlichen Gestalt des Lesestückes darf nur so weit gehen, dafs der Zögling ihren Zauber recht empfinde, nicht so weit, dafs durch die theoretischen Gedanken die ästhetischen Gefühle gestört werden.

Bei Gedichten mufs, ehe ihre äufseren Schönheiten besprochen werden dürfen, erst der Wortlaut dem Gedächtnisse eingeprägt sein.

Bei diesen Betrachtungen sind auch die poetischen Ausdrücke zu sammeln und zu merken.

Wenn auf diese Weise Geist und Gemüt des Zöglings durch Inhalt und Form des Gelesenen bereichert worden ist, wie erheben wir seine natürliche Anlage, von solchem Reichtume auch andern mitzuteilen zur Fertigkeit, Sinn und Bedeutung, die er aus den Schriftwerken sich herausgelesen, Stimmung und Gemütsbewegung, die seine Seele dabei ergriffen, durch den flüchtigen Klang des lebendigen Wortes auch in anderer Seelen hinüberklingen zu lassen, dafs sie dort mächtig und wirksam werden?

Um dies zu beantworten, müssen wir uns vergegenwärtigen, dafs wir den lebendigen Zauber des gesprochenen Wortes empfinden, ohne uns bewufst zu werden, worauf eigentlich seine Wirkung beruhe, ja dafs diese mächtige Wirkung sich bei den meisten Menschen nur so lange ungeschwächt erhält, als wir die Ursache nicht in ihre Elemente zergliedern.

Recht vorlesen ist eben eine Kunst, und keine Kunst erblüht aus Regeln und Anweisungen, jede Kunst nimmt ihren Ausgang vom Vorbilde. Dieses giebt hier der Lehrer in seinem Vorlesen. In der reinen Form der Sprachlaute soll der Sinn des Gelesenen wie der Gemütszustand des Lesenden zur angemessenen, naturwahren Darstellung kommen. Das Lesen soll dem Schüler als Muster gelten. Also mufs es mustergiltig sein.

Von selbst wird im Schüler die Lust zur Nachahmung erwachen. Wogen doch auch in seinem Innern Gefühle, die zur That drängen. Er wird die Darstellung versuchen, und sie wird — mifslingen. Denn Lesen ist keine leichte Sache, recht Vorlesen ist eine Kunst. Sie auszuüben, dazu gehört mancherlei. Den Schüler dazu anzuleiten, dazu bedarf es der geschicktesten Führung, und zu dieser gehört: Einsicht und Geduld.

Der Lehrer mufs wissen, dafs es für den Schüler nichts Leichtes ist, Schriftzeichen in Gedanken und Gefühle und diese wieder in Bewegungsreihen zu Schallgebilden umzusetzen. Er mufs ihm die unerläfsliche Bedingung dazu, die Herrschaft des Willens über die Sprachwerkzeuge und den Ausatmungsstrom anzubahnen suchen. Er mufs sprachliche Fehler unverdrossen verbessern, die mundartlichen Trübungen der Laute unablässig bekämpfen, die rechte Betonung, das sinngemäfse Lesen nicht blofs durch Vorthun, sondern auch durch Begründung aus dem Sinne, wie durch kurze einleuchtende Anweisung erstreben.

Den Ausdruck der Gefühle kann er nicht erzwingen, dazu kann er nur anregen und begeistern, den von selbst hervorsprudelnden Quell aber eindämmen und ihm seinen rechten Weg zeigen.

Er darf jedoch nimmer vergessen: Was zur Fertigkeit werden soll, das kann es nur werden durch häufige und andauernde Übung. Deshalb: viele Lesestunden auf der Oberstufe, fleifsige Benutzung aller Schulbücher, Anregung zum häuslichen Lesen guter Bücher. Der Lehrer soll jedem Einzelnen seine Kraft und seine Liebe zu teil werden lassen, er darf über dem Einzelnen aber auch wieder nicht das Ganze aus dem Auge verlieren. Daher: häufiges Chorlesen mit rechter Betonung und mit Halten der Satzzeichen im Wechsel mit Einzellesen der guten Leser als Muster für die andern, der schwachen zur Übung. Diese schwachen Schüler sind auch zum Lesen besonderer Stücke zu Haus durch tägliche Aufgaben anzuhalten, bis ihre Fertigkeit die der anderen Schüler erreicht.

Die beste Übung aber für gute Aussprache, rechte Betonung und warmen Ausdruck ist das (vom Buche) freie Vortragen des Gelernten. Was verstanden worden, was durch Versenken der Seele in den Inhalt dem Schüler lieb geworden ist, das mufs nun auch seiner auswendigen Seite, seiner Wortfolge nach eingeprägt, das mufs — wie man sagt — auswendig gelernt werden, damit es oft im Chore oder von einzelnen zum schönen Ausdruck gelange.

Das sind die Höhepunkte im Schulleben, wenn bei festlichen Gelegenheiten aus hellem Kindesmunde so einfach und doch so ergreifend des Dichters Wort erklingt, so dafs es mit seiner schönen Form und seinem reichen Inhalt im Gemüte Gefühle der Lust und Begeisterung wachrufend, der feierlichen Stunde die rechte Weihe giebt.

Wie oft haftet es unverlöschlich fest in der Seele und wenn andere Töne längst ungehört verhallt sind, da schallt es empor aus der Tiefe, ein vergessener Klang aus der Kindheit goldnen Tagen, wie eine leise Mahnung an Unschuld und Herzensreinheit — und bleibt es ungehört? — Lafst uns vertrauen, dafs es wahr sei, was der Dichter sagt:

»Wunder wirkt oft im Gemüte
Ein geweihtes Dichterwort.«

Damit haben wir in kurzen Zügen den Weg dargelegt, auf dem nach unserer Überzeugung der Zögling am sichersten dahin geführt werden könne, was wir als Ziel des Leseunterrichts hingestellt haben, zu der Fähigkeit, dafs er aus den im blofsen Schriftdrucke vorliegenden Geistesschätzen einen tiefen Eindruck sich selber erarbeite, den er dann auch durch die Sprache zum Ausdrucke zu bringen vermag.

Es ist selbstverständlich, dafs nicht der ganze hier dargelegte Gang bei jedem einzelnen Lesestücke durchlaufen werden darf. Wir haben versucht, die Gesamtheit der Veranstaltungen im Leseunterrichte darzulegen.

Durch unsere Untersuchung sind wir uns der ganzen Schwierigkeit unserer Aufgabe bewufst geworden. »Wie schwer sind doch die Mittel zu erwerben, durch die man zu den Quellen steigt,« so zieht's auch uns durch den Sinn.

Da ist denn die rechte Zeit, dafs wir in unserm Bewufstsein der Schwierigkeit der Arbeit gegenüberstellen ihre Wichtigkeit, dafs wir uns besinnen auf den unsagbar grofsen Nutzen, den die Arbeit der Schule dem Kinde bringt, auf die mächtige Förderung, welche das Geistesleben des Menschen erfährt, dadurch dafs er — lesen lernte.

Durch das Lesen wird dem Menschen das Thor zum Tempel der Weisheit erschlossen. Das tote Wort bringt ihm aus verklungenen Tagen lebensvolle Kunde, er wird ein Zeitgenosse aller Zeiten, und was andere erlebt und erfahren, davon geht ein gut Teil auf ihn mit über.

Er lernt sie verstehen die grofsen Bewegungen, die Fortschritte seiner Tage, die nationale Erhebung seines Volkes. Das Lesen öffnet die Pforte, durch die aus der Seele Vorurteil und Aberglaube fliehen, durch die das Jahrhundert mit seinen grofsen Geistern, den Trägern edler und erhabener Ideen, seinen Einzug hält.

»Und was auch äufseres und inneres Schicksal Trübes und Unfreundliches bringen mag, der Mensch hat noch eine stille Siedelei, in die er sich zurückziehen kann,« wohin die bösen Menschen und die tobenden Stürme nicht dringen. Nicht in der Lust der Welt braucht er seine Befriedigung zu suchen. Ein gutes Buch wird ihm Trost und Erhebung und eine Fülle reiner Genüsse aus seinem eigenen Herzen erblühen lassen und ein Glück —

»Es ist nichtdraufsen, da sucht es der Thor,
Es ist in dir, du bringst es ewig hervor.«

B. Mitteilungen.

I. Religionsunterricht und Sozialdemokratie.

Um »die volle Wahrheit über die Gesinnung der arbeitenden Klassen, ihre materiellen Wünsche, ihren geistigen, sittlichen und religiösen Charakter« kennen zu lernen und darauf weiteres Studium und spätere Arbeit zu bauen, hing der Kandidat Göhre im Juni 1890 den Kandidatenrock an den Nagel und zog als Fabrikarbeiter nach Chemnitz. Dort hat er unerkannt als gewöhnlicher Handarbeiter fast 3 Monate lang in einer grofsen Maschinenfabrik »mit den Leuten täglich elf Stunden gearbeitet, mit ihnen gegessen und getrunken, als einer der ihrigen unter ihnen gewohnt, die Abende mit ihnen verbracht, sich die Sonntage mit ihnen vergnügt und so ein reiches Material zur Beurteilung der Arbeiterverhältnisse gesammelt.« Was er erlebt hat, teilt er nun in einem hochinteressanten, von warmer Liebe zu seinem Volke zeugenden Buch unter dem Titel »Drei Monate Fabrikarbeiter und Handwerksbursche«*) dem Publikum mit. Auf den reichen, besonders für Lehrer in Grofsstädten und Fabrikdörfern sehr beherzigenswerten Inhalt nach allen Seiten näher einzugehen, ist hier nicht der Ort; dagegen ist es sicher die Pflicht einer pädagogischen Zeitschrift, nachdrücklich auf die Beobachtungen hinzuweisen, welche Göhre inbezug auf den Erfolg des üblichen Religionsunterrichtes gemacht hat. Die Hauptgedanken sind folgende: Die Dorfschulbildung zeigt sich, das ist ihr oberstes Charakteristikum, als durchaus religiös und konfessionell dogmatisch bestimmt. Der kleine Schatz von Wissen, den der schlichte Handarbeiter vom Land besitzt, beschränkt sich auf das Gebiet des profanen Wissens der Schrift und ist von dem Stande ihrer geistigen Bildung durchaus abhängig. Der biblische Schöpfungsbericht ist ihm nach wie vor die eigentliche Quelle seiner Naturauffafsung, der einzige mafsgebende Ausgangspunkt seiner Gedanken über die Welt. Dazu kommt, »dafs heutzutage in der Schule die Heilsthatsachen des Evangeliums nicht als persönliche Lebenswahrheiten unmittelbar, sondern als Lern- und Memorierstoff lehr- und schulmäfsig, wie sie im Katechismus formuliert sind, nicht den Herzen, sondern den Köpfen der Kinder übermittelt zu werden pflegen. Der Religionsunterricht ist hier also vorwiegend Verstandesunterricht anstatt Erziehung des Charakters; die christliche Heilswahrheit kalter Lernstoff anstatt warme, alles durchdringende Lebenskraft; Jesus Christus — nach dem Vorgange des Dogmas — mehr ein metaphysisches Rätsel als eine historische gottvolle Persönlichkeit.« Diese Bildung wird für

*) Leipzig, Grunow 1891. 222 Seiten. Preis 2 Mark.

den Landbewohner, wenn er in die Fabrik eintritt, die Ursache einer schweren intellektuellen und religiösen Krisis und mufs fast immer Bankerott und einer andern Bildung Platz machen. In den Bürgerschulen ist zwar der Religionsunterricht »genau wie in der Dorfschule vorwiegend Katechismusunterricht, sein Gegenstand ist das logisch mit den Mitteln einer antiken längstveralteten Wissenschaft aufgebaute Lehrgebäude des kirchlichen Dogmas . . . — und all' das unter selbstverständlicher Anerkennung der wörtlichen Inspiration der heiligen Schrift; aber man erlaubt sich hinsichtlich des letzteren in der Praxis eine starke, wenn auch stillschweigende Korrektur, indem man in den übrigen Unterrichtsfächern eben diese nach logischer Notwendigkeit allgemeingültige Autorität eliminiert und die moderne Erkenntnis hier als Autorität anerkennt und benutzt, ohne jedoch in eine klare Auseinandersetzung dieses innern Widerspruches einzutreten.« Wird dann später dem Industriearbeiter dieser innere Widerspruch in seiner geistigen und religiösen Bildung fühlbar — dafs das geschieht, dafür sorgt die Sozialdemokratie —, so hat er gleichfalls eine Krisis durchzumachen, aus der er ebenfalls meist für immer als ein anderer hervorgeht, und die er vor allem »mit der Darangabe des ganzen ihm gelehrten und bisher autoritativen Christentums zu bezahlen pflegt«. An die Stelle der überwundenen christlichen Bildung tritt die neue, aus »der Wissenschaft« geschöpfte sozialdemokratische Bildung. Die Sozialdemokratie hat den Wissensdrang der untern Stände wie niemand belauscht und in ihrer Weise benutzt, sie hat mit kühnem Griffe die moderne Wissenschaft popularisiert, gefälscht und gestrichen, was ihr gut dünkte, alles in die Farbe der Partei getaucht und auf den Kampf mit der christlichen Weltanschauung zugeschnitten. Diesem Ansturme vermag das vorwiegend verstandesmäfsig (besser gedächtnismäfsig) angeeignete Christentum nicht Stand zu halten; »vor der Kritik des modernen realistisch geschulten Menschen fallen die metaphysischen Spekulationen des überlieferten Dogmas, in das man die Wahrheit des Christentums bisher hauptsächlich setzte, über den Haufen.« Nachdem Göhre diese allgemeine Thatsache durch eine Reihe zum Teil wahrhaft ergreifender Einzelerfahrungen illustriert und ganz besonders das Trostlose und Hoffnungslose dieses materialistischen Standpunktes an einzelnen Zügen aus dem Leben trefflich nachgewiesen hat, schliefst er: »Nun wächst eine Welt ohne Gott da unten herauf, zieht ihre immer gröfseren Kreise, zwingt die noch Ringenden, Zagenden, Schwankenden, die im Grunde nichts wissen wollen von den öden Glaubenslehren der materialistischen Weltanschauung, immer von neuem in ihren eisigen Bann. Von der eigenen Kirche ohne Hilfe, ohne Aufklärung, ohne Führung und Stärkung gelassen und von der Atmosphäre sozialistischer Ideen unentrinnbar umgeben, sterben sie alle einen langsamen, oft qualvollen geistigen Tod.« Wer Ohren hat, der höre, thue die Augen auf und sehe selbst, was neben ihm vorgeht, hat er Herz für sein Volk und Vaterland, dann wird er auch freudig Hand anlegen, damit die Verwüstung unsers Volkslebens nicht noch weiter um sich greift.

Thrändorf.

2. Die zweite Jahresversammlung der Vereinigung von Freunden der Pädagogik Herbart-Zillers in Unterfranken.

Nachdem an dieser Stelle*) über die Entstehung, Einrichtung und 1. Jahresversammlung oben genannter Vereinigung Mitteilung gemacht worden, wird es als Pflicht empfunden, auch über die zweite Jahresversammlung der angeführten Vereinigung wenige Worte verlauten zu lassen.

Um sogleich des äufseren Verlaufs kurz zu gedenken, sei erwähnt, dafs die Versammlung am 15. Juli dieses Jahres im »Falken« dahier unter erfreulicher Beteiligung hiesiger wie auswärtiger Lehrer stattfand. Leider war der um Pflege und Ausbreitung der Pädagogik Herbart-Zillers viel verdiente Hauptlehrer Steimann von Kitzingen diesmal durch Angegriffenheit verhindert, die Verhandlungen zu leiten; für ihn unterzog sich Lehrer Conrad von Kitzingen dieser Aufgabe. Die Zeit des Zusammenseins war lediglich angestrengter Arbeit gewidmet.

Mit der letzteren Bemerkung ist bereits der eigentliche Zweck dieser Zeilen gestreift, schlicht anzuzeigen, welches Gegenstand und Gehalt der heurigen gemeinsamen Besprechung war. Auf den Gegenstand ist schon früher andeutend hingewiesen worden. Wie das erste mal hauptsächlich der Angelpunkt der Ethik, die Wertschätzung, so war dieses zweite mal der Angelpunkt der Psychologie, die Apperzeption, der Vorwurf für die Auseinandersetzungen. Und zwar wurden erörtert: 1. Die Apperzeption als innerer Vorgang, 2. die Apperzeptionsvorgänge beim Unterricht, 3. die Apperzeptionsstufen beim Kind und bei der Menschheit. Zu allen drei Punkten waren einlässige, gründliche Unterlagen dargeboten. Bei der Besprechung des ersten wurde sodann noch das folgende ins Auge gefafst: Wahrnehmung und Apperzeption der Wahrnehmung. — Setzt der Übergang von der Perzeption zur Apperzeption eine ursprüngliche Anlage dazu in der Seele voraus? — Die innere Aktivität beim Vorgang der Apperzeption. — Wundts Auffassung der Apperzeption als Funktion des Willens. — Sein Willensbegriff. — Unterscheidung der Vorgänge blofser Reproduktion von Vorgängen der Apperzeption. — Die assoziativen und apperzeptiven Verbindungen unter den Vorstellungen. — Die kennzeichnenden Züge der Apperzeption.

Beim zweiten Punkt wurde erwogen: Welcher Art ist die Apperzeption auf jeder Hauptstufe in der methodischen Einheit? — Der Vorgang der Wölbung und Zuspitzung auf der Klarheitsstufe. — Fehler inbezug darauf beim Unterricht. — Der Weg zur Bildung der Begriffe einerseits im Gebiete der Erfahrungen, andererseits im Bereiche des Sittlichen — Grundverschiedenheit darnach zwischen Naturkunde und Gesinnungsunterricht. — Der Zusammenhang in der methodischen Einheit. —

Endlich beim dritten Punkt wurde überlegt: Der Übergang des Kindes

*) P. St. 1891, I. H., 38 f.

von der phantasiemäfsigen zur thatsächlichen Auffassung in seinem Zusammenhang mit der Ausbildung des Selbstbewufstseins. — Decken sich die Entwickelungsstufen eines Volkes in praktischer Hinsicht, welche Vogt*) annimmt, mit den kulturgeschichtlichen Stufen der allgemeinen gesellschaftlichen Entwickelung, welche Ziller**) aufstellt? — Der Einflufs der geschichtlichen Mächte auf das Kind in seiner Wichtigkeit für die Erziehung. — Beobachtung des Volkes. — Ungünstige Rückwirkungen der grofsen Schulen und der grofsen Klassen auf eine individualisierende Erziehung. —

Zurückschauend auf die ganze zweite Generalversammlung der Freunde der Pädagogik Herbart-Zillers in Unterfranken, mufs man wohl gestehen: Es wurde das Zeugnis gegeben von dem redlichen Bemühen, die ernsten Fragen, deren Erwägung die Erziehung verlangt, auch mit Ernst anzugreifen und nach bestem Vermögen zu durchdringen. Dadurch wird aber die Zuversicht genährt und befestigt, dafs das Wesen und die Bedeutung der Pädagogik Herbart-Zillers bei uns zunehmend klarer erkannt und richtiger beurteilt werden, und dafs ihr Einflufs auch auf unsere Schulen stetig wachse.

Würzburg, 23. Juli 1891. P. Zillig.

---

3. Das Privatschulwesen in Preussen.

In der Zeit, als die Fürsorge für die öffentlichen Schulen noch nicht so ausgiebig war wie heute, hatte das Privatschulwesen in Preufsen einen breiteren Boden als jetzt und private Schulen ersetzten in gröfserem Umfange die öffentlichen. In den alten Provinzen des preufsischen Staates befanden sich im Jahre 1861 84 021, im Jahre 1864 88 064 Kinder in Privatschulen; im Jahre 1886 war jene Zahl auf 63 144 herabgegangen, und im Staate jetzigen Umfanges sank der Besuch der Privatschulen von 107 121 Schülern im Jahre 1871 auf 77 136 im Jahre 1886. Insbesondere sind die kleineren Privatschulen mehr und mehr eingegangen: im Jahre 1871 zählten die vorhandenen durchschnittlich 2,39 Klassen und 57,3 Kinder, 1886 aber 3,13 Klassen mit 63,8 Kinder. Die gröfste Privatschule befindet sich im Regierungsbezirke Düsseldorf; dieselbe hatte 1886 1266 Schulkinder.

Die Privatschule mit dem Lehrziele der Volksschule hat in Preufsen kaum noch eine Bedeutung; im Jahre 1886 zählten die 248 Schulen dieser Art im ganzen Staate zusammen nur 8763 Kinder, darunter 3693 Knaben

*) Erläuterungen z. Jahrb. d. V. f. w. P. XVI, S. 40 f.

**) Jahrb. d. V. f. w. P. VIII, 117 f.

und 5070 Mädchen, welche von 233 vollbeschäftigten Lehrkräften, nämlich 129 Lehrern und 204 Lehrerinnen, unterrichtet wurden. Dagegen sind die Privatschulen mit dem Ziele der Mittelschule noch jetzt ein schätzbares Glied unseres Unterrichtswesens; sie überwiegen der Zahl nach sogar die öffentlichen Mittelschulen, erreichen aber allerdings nicht deren Umfang: während in 576 öffentlichen Schulen dieser Art 134 937 Kinder unterrichtet wurden, sind in den 961 privaten Mittelschulen nur 68 373 Kinder ermittelt, und jede derselben zählte im Durchschnitt nur wenig über 71 Kinder. Diese Schulen dienen ganz überwiegend zur Ausbildung der weiblichen Jugend; denn unter den 68 373 Schülern derselben waren nur 12 625 Knaben, dagegen 55 748 Mädchen, und auch wenigstens ein Viertel der Knaben hält sich jedenfalls nur vorübergehend in diesen Anstalten auf; denn 3016 Knaben und 3030 Mädchen wurden in gemischten Klassen unterrichtet, ohne Zweifel Kinder jüngsten Alters, von denen die Knaben nach Zurücklegung der ersten Schuljahre sicherlich ausnahmslos auf andere Lehranstalten übergehen.

An den privaten Mittelschulen unterrichten 3126 vollbeschäftigte Lehrkräfte, darunter 704 Lehrer und 2422 Lehrerinnen, aufserdem 2994 Hilfslehrkräfte und 826 Handarbeitslehrerinnen.

Trotz ihrer verminderten Bedeutung haben die Privatschulen noch heute eine wichtige Stellung im öffentlichen Leben: sie bieten einem grofsen Teile des weiblichen Lehrpersonals eine wenn auch oft bescheidene Unterkunft, und das ist in Anbetracht der sonstigen Lage desselben durchaus nicht zu unterschätzen. Die öffentlichen Volks- und Mittelschulen zählen unter 58 765 vollbeschäftigten Lehrkräften nur 7869 oder etwas über 11 Proz. Lehrerinnen; in den entsprechenden Privatanstalten dagegen befinden sich unter 3459 dergleichen Lehrkräften 2616 oder rund 76 Proz. Lehrerinnen. Die öffentliche Volksschule, namentlich auf dem platten Lande und insbesondere in den überwiegend evangelischen Gegenden, verhält sich gegen die Anstellung von Lehrerinnen so ablehnend, dafs im ganzen Staatsgebiete z. B. nur 442 evangelische Lehrerinnen in den öffentlichen Volksschulen auf dem platten Lande arbeiten, während 2304 katholische ebenda vorhanden sind, hiervon allerdings nicht weniger als 2092 in Rheinland und Westfalen. Einzelne rühmliche Ausnahmen, darunter die Reichshauptstadt und die Provinz Schleswig-Holstein, vermögen die allgemeine Lage der Lehrerinnen nicht gründlich zu bessern, sie können höchstens und werden hoffentlich vorbildlich wirken. Deshalb aber hat die Privatschule ihre besondere Bedeutung, weil sie neben der Stellung als Erzieherin im Hause eine sehr schätzbare Zufluchtsstätte für geprüfte Lehrerinnen ist, und von diesem Standpunkte aus wird vielleicht mancher grundsätzliche Gegner der Privatschule ihr doch einiges Interesse zuwenden dürfen.

Thorn. H. Chill.

---

4. Die Preussische Schuljugend mit fremder Familiensprache, namentlich der polnischen.

Die letzte Statistik des Schulwesens hat sich auch auf die Familiensprache der Schüler erstreckt. Es wurde ermittelt, welcher Sprache sich die Kinder in ihren Familien gewöhnlich bedienen. Das Ergebnis dieser Aufnahmen ist von hoher Wichtigkeit. Einerseits zeigt es die Verbreitung und Stärke der fremdsprachlichen Elemente im Volke und andererseits läfst es erkennen, wie sehr der Unterricht in manchen Bezirken und Kreisen durch die sprachliche Verschiedenheit beeinträchtigt werden mufs. Wir wollen deshalb an der Hand der Statistik einen Überblick über die Verbreitung der Schuljugend mit fremder Familiensprache geben.

Bei Aufnahme der Statistik befanden sich in den öffentlichen und privaten Volks- und Mittelschulen und in den sonstigen niederen Schulen (Seminar-Übungsschulen, Blindenanstalten etc.) im ganzen 5 082 252 Schüler, darunter in den öffentlichen Volksschulen 4 838 247 Kinder. Von diesen sprachen in ihren Familien:

	Aus allen niederen Schulen:			Aus den öffentlichen Volksschulen:		
1. Nur deutsch*)	4 426 679 =	87,10	Proz.	4 188 857 =	86,58	Proz.
2. Nur polnisch	503 064 =	9,90	»	500 315 =	10,35	»
3. Polnisch und deutsch	72 740 =	1,43	»	70 868 =	1,46	»
4. Nur litauisch	12 754 =	0,25	»	12 752 =	0,26	»
5. Litauisch und deutsch	8 393 =	0,17	»	8 372 =	0,17	»
6. Nur wendisch	9 961 =	0,20	»	9 961 =	0,20	»
7. Wendisch und deutsch	4 419 =	0,09	»	4 419 =	0,09	»
8. Nur sonst slavisch	8 761 =	0,17	»	8 760 =	0,18	»
9. Sonst slavisch u. deutsch	2 828 =	0,06	»	2 823 =	0,06	»
10. Nur dänisch	24 651 =	0,49	»	24 088 =	0,50	»
11. Dänisch und deutsch	1 627 =	0,03	»	1 380 =	0,03	»
12. Nur eine andere nicht deutsche Sprache	4 538 =	0,09	»	4 049 =	0,08	»
13. Eine andere nicht deutsche Sprache und deutsch	1 837 =	0,04	»	1 603 =	0,03	»

Auf dem platten Lande, woselbst die Schwierigkeiten der unterrichtlichen Versorgung ohnehin schon gröfser sind als in den Städten, sind die sprachlichen Verschiedenheiten noch beträchtlicher. Dort wurden in allen

*) Um einem Mifsverständnis der Zahlen zu begegnen, mag ausdrücklich bemerkt werden, dafs die Kinder, welche als polnisch oder slavisch oder dänisch und deutsch, oder als nur polnisch, nur slavisch, nur dänisch redenden Familien entstammend aufgeführt sind, selbstverständlich ihrerseits der deutschen Sprache im vierten Schuljahre mächtig werden resp. geworden sind.

niederen Schulen gezählt 3 353 443 Schüler, darunter 3 334 341 der öffentlichen Volksschulen. Von diesen sprachen in ihren Familien:

	Aus allen Schulen:			Aus den öffentlichen Volksschulen:		
1. Nur deutsch	2 780 119 =	82,90	Proz.	2 761 687 =	82,83	Proz.
2. Nur polnisch	448 468 =	13,37	»	448 268 =	13.44	»
3. Polnisch und deutsch	52 029 =	1,55	»	51 863 =	1,56	»
4. Nur litauisch	12 730 =	0,38	»	12 730 =	0,38	»
5. Litauisch und deutsch	8 287 =	0,25	»	8 286 =	0,25	»
6. Nur wendisch	9 867 =	0,29	»	9 867 =	0,30	»
7. Wendisch und deutsch	3 988 =	0,12	»	3 988 =	0,12	»
8. Nur sonst slavisch	8 257 =	0,25	»	8 257 =	0,25	»
9. Sonst slavisch u. deutsch	2 533 =	0,08	»	2 531 =	0,05	»
10. Nur dänisch	21 144 =	0,63	»	21 125 =	0,63	»
11. Dänisch und deutsch	967 =	0,03	»	933 =	0.03	»
12. Nur eine andere nicht deutsche Sprache	3 592 =	0,11	»	3 367 =	0,10	»
13. Eine andere nicht deutsche Sprache und deutsch	1 462 =	0,04	»	1 439 =	0,04	»

Demnach waren von sämtlichen Schülern der niederen Schulen 655 573 oder 12,9 Proz. der Gesamtzahl aus Familien, in denen man sich einer fremden Sprache, und zwar meistens derselben ausschliefslich bediente. Auf dem Lande war das sogar bei 17,1 Proz. der Schüler der Fall. Nun verteilen sich die fremdsprachlichen Elemente über das Staatsgebiet sehr ungleich. Während sie in manchen Bezirken weit über den Durchschnittssatz hinausgehen, haben andere Landesteile nur wenig oder gar keine Schüler nichtdeutscher Familiensprache. Zu den letzteren gehören die Provinzen Pommern, Sachsen, Hannover, Westfalen und Hessen-Nassau, sowie der Regierungsbezirk Potsdam und die Stadt Berlin. Die anderen Provinzen resp. Bezirke weisen Gebiete mit starken fremdsprachlichen Elementen auf. Die polnische und slavische Sprache ist in den Provinzen Posen, Schlesien, Ost- und Westpreufsen vertreten. Das Litauische hat seinen Sitz in Ostpreufsen, das Wendische in den Regierungsbezirken Frankfurt a. O. und Liegnitz und das Dänische in Scheswig-Holstein. In letzterer Provinz, sowie in Rheinland finden sich noch andere fremdsprachliche Elemente.

Wie aus den obigen Tabellen zu ersehen, nimmt die polnische Sprache bei der sprachlichen Mischung der Bevölkerung die erste Stelle ein. Sie verbreitet sich über ganze Regierungsbezirke und Provinzen. Die anderen fremden Sprachen findet man dagegen nur in kleineren Gebieten. So entfallen die 26 278 Schüler aus dänisch sprechenden Familien namentlich auf die 4 Landratskreise Hadersleben, Sonderburg, Apenrade und Tondern. In den ersten beiden beträgt die Zahl der nur dänisch sprechenden Schüler aber 94 und 93 Proz. und in den letzten beiden noch 87 bezw. 54 Proz.

Das Gebiet der wendischen Sprache umfafst die Kreise Hoyerswerda und Rothenburg im Regierungsbezirk Liegnitz und die Kreise Kottbus, Kalau, Guben und Spremberg im Bezirke Frankfurt a. O. Am stärksten verbreitet ist sie auf dem platten Lande der Kreise Kottbus und Hoyerswerda. In ersterem gab es 58, in letzterem 42 Proz. Schüler aus nur wendisch sprechenden Familien. Dazu kamen noch 12 bezw. 10 Proz. mit wendischer und deutscher Familiensprache.

Die litauische Sprache hat ihren Hauptsitz im Landgebiete der ostpreufsischen Kreise Memel, Tilsit, Heydekrug, Ragnit, Pillkallen, Niederung und Labiau. In den ersten beiden wurden je 43 Proz. Schüler mit nur litauischer Familiensprache ermittelt, in Heydekrug 37 Proz. und in den anderen zwischen 9 und 13 Proz. Dazu kam noch eine Anzahl litauisch und deutsch redender Kinder. Geringe litauische Elemente fanden sich noch in den Städten der Kreise Memel, Tilsit, Ragnit, Stallupöhnen, Insterburg und Goldap.

Die polnische Sprache hat die stärkste Verbreitung im Regierungsbezirk Posen und in Oberschlesien, sodann in der südlichen Hälfte Ostpreufsens, im Regierungsbezirk Bromberg und in Westpreufsen. In der Provinz Posen wurden 189 135 Schüler rein polnischer und 13 149 gemischter Familiensprache gezählt. Die Mehrzahl derselben entfiel auf den Regierungsbezirk Posen; denn es waren vorhanden im Regierungsbezirk:

	aus nur polnisch sprechenden Familien:		aus polnisch und deutsch sprechenden Familien:	
Posen	135 666 Schüler	= 64,16 Proz.	8074 Schüler	= 3,82 Proz.
Bromberg	53 469 »	= 46,92 »	5075 »	= 4,45 »

Während also im Regierungsbezirke Posen 67,98 Proz. aller Schüler aus Familien waren, in denen die polnische Sprache im Gebrauch ist, galt dies im Bezirk Bromberg nur von 51,37 Proz. der Schuljugend oder: Aus nur deutsch sprechenden Familien stammten im Regierungsbezirke Posen 32,02 Proz., im Bezirke Bromberg 48,63 Proz. der Schüler der öffentlichen und privaten Volks- und Mittelschulen. — In der Provinz Schlesien gab es 168 256 Schüler aus Familien mit nur polnischer Sprache und 27 240 aus Familien mit polnischer und deutscher Sprache. Dieselben entfielen fast ausschliefslich auf den Regierungsbezirk Oppeln, und auf die Kreise Namslau, Wartenberg, Strehlen und Brieg im Regierungsbezirk Breslau. In den anderen Kreisen des letzteren und im Bezirk Liegnitz ist das polnische Element verschwindend gering. In den 4 Kreisen Namslau, Wartenberg, Strehlen und Brieg waren von 36 171 Schülern der öffentlichen und privaten Volks- und Mittelschulen zusammen 8372 (23,1 Proz.) rein polnischer und 4466 (12,3 Proz.) polnischer und deutscher Zunge, so dafs hier über 35 Proz. der Schuljugend aus polnisch redenden Familien stammen. Im Regierungsbezirk Oppeln waren unter 281 984 Schülern der Volks- und Mittelschulen 159 828 (56,6 Proz.) aus nur polnisch sprechenden und 22 661 (8 Proz.) aus polnisch und deutsch sprechenden Familien. —

In Ostpreufsen ist die polnische Sprache im südlichen Teile verbreitet, in den Kreisen Rastenburg, Rössel, Allenstein, Ortelsburg, Neidenburg und Osterode des Regierungsbezirks Königsberg und in den Kreisen Angerburg, Goldap, Oletzko, Lyck, Lötzen, Sensburg und Johannisburg des Bezirks Gumbinnen. In den genannten 6 Kreisen des Bezirks Königsberg waren von 67 424 Schülern der Volks- und Mittelschulen 36 669 (54,3 Proz) rein polnischer und 6060 (8,9 Proz.) polnischer und deutscher Zunge, so dafs hier über 63 Proz. der Schuljugend aus polnisch redenden Familien stammen. In den genannten 7 Kreisen des Bezirks Gumbinnen ist das polnische Element etwas schwächer. Hier wurden unter 56 715 Schülern 24 757 (43,6 Proz.) mit ausschliefslich polnischer und 9969 (17,5 Proz.) mit gemischter Familiensprache gezählt, mithin waren über 61 Proz. aus polnisch redenden Familien. — In Westpreufsen giebt es ein kleines Gebiet ohne polnische Sprache, nämlich die Kreise Stadt Danzig, Danziger Niederung und Elbing. In den anderen Teilen der Provinz wurden 31 191 Schüler (32,9 Proz.) aus Familien mit nur polnischer Sprache und 14 260 (5,6 Proz.) aus Familien mit polnischer und deutscher Sprache gezählt. Von denselben entfallen auf den Bezirk:

	nur polnisch	polnisch und deutsch sprechende Kinder
Marienwerder:	55 960 (36,1 Proz.)	9633 (6,2 Proz.)
Danzig:	27 224 (43,2 »)	4503 (7,1 »)

Eine leicht zu erklärende, aber nichtsdestoweniger bemerkenswerte Erscheinung ist es, dafs in allen Landesteilen mit polnischer Bevölkerung die polnische Sprache auf dem platten Lande viel stärker vertreten ist, als in den Städten. Wie bedeutend die sprachliche Verschiedenheit in dieser Beziehung ist, zeigen folgende Zahlen. Es wurden ermittelt: a) nur polnisch, b) polnisch und deutsch in den Familen sprechende Schüler der Volks- und Mittelschulen:

in den polnischen Landesteilen der Regierungsbezirke

	Posen: a	b		Bromberg: a	b		Breslau: a	b		Oppeln: a	b	
In den Städten:	42,4	4,7	Proz.	36,4	6,1	Proz.	0,9	1,3	Proz.	18,5	15,4	Proz.
Auf dem Lande:	72,3	3,4	»	51,1	3,7	»	28,4	14,9	»	65,4	6,3	»

	Königsberg: a	b		Gumbinnen: a	b		Danzig: a	b		Marienwerder: a	b	
In den Städten:	11,0	16,5	Proz.	6,1	22,4	Proz.	7,7	13,4	Proz.	17,9	7,6	Proz.
Auf dem Lande:	63,5	7,3	»	48,1	17,0	»	48,0	6,3	»	40,9	5,8	»

Die Ergebnisse der Statistik lassen erkennen, wie die polnisch redende Bevölkerung bereits ihren Zug nach Westen begonnen hat; denn keine Provinz entbehrt derselben mehr ganz. Geringe polnische Elemente finden sich in jeder derselben. Selbst Berlin zählt 103 Kinder, welche in ihren Familien nur polnisch, und 415 Kinder, welche polnisch und deutsch reden.

Dieser Umstand ist ein neuer Sporn für die Unterrichtsverwaltung, die deutsche Sprache in den Schulen, welche von Kindern polnischer Familiensprache besucht werden, zu pflegen. Was sich in dieser Beziehung bei dem Entgegenkommen der Bevölkerung erreichen läfst, mag die Thatsache beweisen, dafs in den masurischen Kreisen des Regierungsbezirks Gumbinnen, wo 43,65 Proz., in den Landschulen sogar 48,14 Proz. der Kinder nur polnische Familiensprache haben, der Konfiermandenunterricht nur in deutscher Sprache erteilt wird.

Thorn. H. Chill.

C. Beurteilungen.

I.

Evangelisches Religionsbuch für die Hand der Schüler, enthaltend: Gebete, Biblische Geschichten, Kirchengeschichte, Bibelkunde, Katechismus und Kirchenlied. Bearbeitet von W. Armstroff, Stadtschulinspektor in Duisburg. Ausgabe B. Preis dauerhaft gebunden **80 Pf.** 5 Aufl. Langensalza, Beyer u. Söhne 1891.

So lange wir für unsere Schulen keine brauchbare Schulbibel haben und die treffliche schweizerische »Familienbibel« nicht einführen dürfen, wird man für die Behandlung des alten Testamentes sicher zu einer sogenannten »Biblischen Geschichte« greifen müssen, für die eigentliche Heilsgeschichte dagegen sollte man entschieden die Bibel selbst zu Grunde legen, denn es ist doch sicher eine Hauptaufgabe der Schule, dafs sie die Zöglinge zu eigenem, selbständigen Forschen in der Schrift anregt. Die von A. vorgeschlagene konzentrische Anordnung der Geschichten, bei welcher »die Schüler der 3 unteren Stufen nur einzelne Züge gewisser Persönlichkeiten kennen lernen,« kann ich aus naheliegenden psychologischen Gründen nicht billigen. Dafs der Katechismusunterricht nicht neben der biblischen Geschichte hergehen darf, sondern aus derselben herauswachsen mufs, ist richtig, doch würde ich die Bibelsprüche nicht den Geschichten beifügen, sondern sie vielmehr unter Hinweis auf die zugehörige Geschichte in den Katechismus einreihen. Die Bilder aus der Kirchengeschichte scheinen mir den sonst üblichen leitfadenmäfsigen Ton ziemlich glücklich vermieden zu haben. Eine Bibelkunde in der gebotenen Form ist überflüssig.

Dr. Thrändorf.

II.

G. Voigt, Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik für die Volksschule. Schönebeck a. d. E. R. Neumeister. 1,20 M. 82 S.

Der Verfasser ist Seminardirektor in Barby a. d. E. und steht, was seine philosophischen Anschauungen anlangt, nicht auf herbartischem Boden. Er gehört jedoch zu denjenigen Kritikern, die an die Beurteilung der Herbart-Zillerschen Pädagogik mit ebensoviel Ernst und Gerechtigkeit als Besonnenheit und Vorurteilslosigkeit hervortreten, die ganze Schrift durchweht das Bewufstsein, dafs der Schule hohe Aufgaben

gestellt sind und ein warmes pädagogisches Interesse. Dadurch sticht dieselbe sehr vorteilhaft ab von den Arbeiten anderer Nichtherbartianer, die schnell zum Absprechen fertig sind und in ihre Urteile aufserdem Spott und Galle mischen.

Der Verfasser hat sich seine Beurteilung nicht leicht gemacht, sondern er ist an die Quellenschriften Herbarts gegangen und hat dieselben seinen Studien untergelegt. Doch gewinnt man den Eindruck, als ob er Ziller, den bedeutendsten Nachfolger Herbarts, nicht ebenso fleifsig gelesen, bezw. nicht voll und ganz gewürdigt habe Dies ist insofern nachteilig, weil Ziller die Ideen des letzteren fortgeführt und praktisch ausgebaut hat und aufserdem als der beste Interpret Herbarts angesehen werden mufs. — Beginnen wir zunächst mit demjenigen, worin Voigt sich der Herbartschen Pädagogik gegenüber zustimmend verhält. Er anerkennt dankbar die weitergehende Zwecksetzung des Unterrichts durch Herbart gegenüber der gewöhnlichen, dafs die Schule nur Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen und aufserdem zu erziehen habe. — Sodann spricht er neidlos aus, dafs Herbart es gewesen ist, der die Pädagogik wissenschaftlich begründet hat (S. 17). — Bei der Untersuchung der Frage: Wie wirkt man durchs Vorstellen aufs Wollen? zieht der Verfasser den Begriff »Interesse« in seine Untersuchungen hinein und sagt, dafs die Herbartsche Pädagogik denselben ganz bedeutend vertieft und hinsichtlich der ihm gebührenden Stellung umgestaltet habe. Seine Auslassungen hierüber (S. 37 u. f) sind sehr beachtenswerte. Hinsichtlich der Forderung des vielseitigen gleichschwebenden Interesses stimmt er voll und ganz zu und verlangt auch für die Volksschule erziehenden Unterricht und die gleichmäfsige Pflege aller Interessen. Das Interesse erkennt er als denjenigen Punkt, in welchem das Vorstellen in Wollen übergeht oder doch im Übergange zu demselben begriffen ist; weil der letzte Zweck für alle Schulthätigkeit in der Bildung zur Sittlichkeit liegt, so sei die durch das Interesse bewirkte Bewegung des Willens die erste unentbehrliche Voraussetzung für jenen Zweck (S. 52).

Des Weiteren beschäftigt sich Verfasser damit darzuthun, wie die Herbartsche Pädagogik auch die Elemente aufweise, durch deren Zusammenwirken der Unterricht befähigt werde, jenes Interesse zu begründen; gleichzeitig anerkennt er in den sogen. Formalstufen die richtige Theorie für das Lehrverfahren (S. 57—68).

Besonders verdient noch der Erwähnung, dafs Voigt eine Umgestaltung des Katechismusunterrichts auf Grund psychologischer Erwägungen fordert, ganz im Sinne Zillers, Thrändorfs, Staudes, von Rhodens u. a. Er sagt: »Da der Katechismus ein System von Systemen ist, so kann es für die zusammenfassende Behandlung desselben nur eine Stelle geben, nämlich am Ende des gesamten Unterrichts in der Religion, wenn es darauf ankommt, die nach einander gewonnenen allgemeinen Ergebnisse zu einem abschliefsenden System zusammenzufassen Für diese Stelle ist der Katechismus unentbehrlich; für jede andere aber ist die systematische Behandlung desselben mit den psychologischen Gesetzen unvereinbar (S. 61). S. 63 wirft Verfasser die ernste Frage auf, ob die unbestreitbare Thatsache, dafs der Religionsunterricht für die religiöse Bildung der Massen sich nicht annähernd so fruchtbar erweist, wie man es von der Gotteskraft des Evangeliums erwarten sollte, nicht in der Verfrühung und dem schliefslichen Überwiegen des Katechismusunterrichts, sowie in seiner formalistischen Behandlung mit begründet sei.

Der Verfasser hat am Schlusse sowie inmitten seiner Untersuchungen wiederholt die hohe Bedeutung der Herbartschen Pädagogik unumwunden anerkannt, er hat die eingangs gestellte Frage, ob jene imstande sei, der Volksschule der Gegenwart zu bieten, dessen diese bedarf, bejaht (S. 81). Wenn er dies nicht rückhaltlos thut, sondern gegen ein-

zelne Teile der Herbartschen Theorie Widerspruch erhebt, so verdient sein abweichendes Urteil vollste Beachtung und gründlichste Prüfung. Als Rezensent kann ich den hiefür nötigen Raum nicht beanspruchen, ich hoffe, dafs dies an anderer Stelle in einer eingehenden Arbeit geschehen werde. Hier mufs es genügen, die wichtigsten Einwendungen anzuführen. Dieselben richten sich zunächst gegen die metaphysischen Voraussetzungen Herbarts. Verfasser bestreitet die Einfachheit und Unveränderlichkeit des Seelenwesens; er meint ferner, die Seele werde nach der H.schen Erklärungsweise gegenüber dem psychischen Geschehen zu einem thatenlosen Zuschauer degradiert. H. sei es nicht gelungen, die Gesamtheit der psychischen Vorgänge so zu deuten, dafs für diese nach ihrem ganzen Umfange ein einheitlicher Grund empirisch - psychologisch nachgewiesen wäre (S. 20), die Herbartsche Analyse der psychischen Prozesse sei demnach als mifslungen zu betrachten; in der Thatsache, dafs die Seele vorstellt, könne kein Grund dafür erblickt werden, dafs sie fühle oder begehre, vielmehr müsse die Ursache hierzu in einer ursprünglichen Fähigkeit gesucht werden. Auf diese Weise wird Verfasser veranlafst, auf das absolute Werden sich zu stützen. Wenn es ihm in Anbetracht der reichen Geistesentwicklung als eine Ungereimtheit erscheint, die Seele für unveränderlich anzusehen, so ist dies wohl darauf zurückzuführen, dafs Verfasser Geist und Seelenwesen nicht scharf auseinanderhält. Weiter behauptet er, dafs die Metaphysik H. den wichtigsten Interessen widerstreite (24), ja sogar die Unmöglichkeit der Willensfreiheit in sich schliefse (26 u. f.). Ein anderer Irrtum sei Herbarts Meinung, den Willen selbst bilden zu können; es führe zu Enttäuschung, anzunehmen, dafs irgend eine Gestaltung des Gedankenkreises die Macht besäfse, den Willen mit psychologischer Notwendigkeit einem bestimmten Ziele zuzulenken (33) u. a. m. In pädagogischer Hinsicht meint der Verfasser, die Forderungen der Konzentration des Unterrichts sowie die der Stoffanordnung gemäfs des kulturhistorischen Fortschritts ablehnen zu müssen, trotzdem er den Mangel eines für Stoffwahl und Ordnung notwendigen durchgreifenden Prinzips zugiebt und daneben die Zersplitterung des Geistes infolge des üblichen Unterrichts beklagt. Auch die hinsichtlich dieser Punkte erhobenen Bedenken erfordern eine gründliche Berücksichtigung und eingehende Beantwortung.

Glogau. H. Grabs.

III.

Der Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Von H. Scherer, Schulinspektor in Worms. Erschienen in der Sammlung pädag. Vorträge von W. Meyer-Markau, Heft 9 Preis 40 Pf.

Der Verfasser des vorliegenden, im Lehrerverein zu Worms gehaltenen Vortrages ist einer von den Wenigen, welche gegen die jetzt herrschende Strömung in der Frage der Knaben-Handarbeit Stellung nehmen. Schon während der Verhandlungen über die genannte Frage in einer Nebenversammlung des 8 deutschen Lehrertages zu Berlin betonte der Verfasser die seiner Ansicht nach vom rein erziehlichen Standpunkte aus mafsgebenden Leitsätze für den Unterricht in der Knaben-Handarbeit. Diese liegen uns nun in erweiterter Form vor. Es sind, kurz gefafst, folgende:

Der Handfertigkeitsunterricht schliefst sich enge an den anderen Unterricht an. Er ist die Anwendung jener erworbenen Kenntnisse, welche eine Darstellung (bes. eine körperliche) durch die Hand zulassen. Er wird so zum ABC der Kunst im Volksschulunterrichte. Die Übungen sind nach dem Grundsatz »Vom Leichten zum Schweren« zu ordnen. (S. 5.) Als richtige Ergänzung des Unterrichtes ist diese Art des Arbeitsunterrichtes allgemein einzuführen. Eine obligatorische Einführung des Arbeitsunterrichts als besonderer Lehrgegenstand und in der Weise

wie ihn der »Verein für Knaben-Handarbeits-Unterricht« vertritt, ist aber abzuweisen. (S. 9.) — Die letztere Form derselben gehört in die Fortbildungsschule. (S. 8.) — Schon in jener Vorversammlung wurde dem Verfasser nur schwach zugestimmt und auch jetzt dürfte er mit seinen Anschauungen ziemlich vereinzelt dastehen.

Wir finden aber gerade darin den Wert des Schriftchens, dafs es vom ausschliefslich pädagogischen Standpunkte die Frage erörtert, selbst auf die Gefahr hin, in der fast unbedingt herrschenden Tagesströmung gänzlich zu verhallen. Wir teilen die prinzipielle Auffassung des engen Anschlusses des Handfertigkeitsunterrichtes an die anderen Fächer durchaus, wie wir das auch an anderer Stelle theoretisch vertreten haben und es an der Seminar-Übungsschule zu Jena praktisch üben. Recht Schade ist es, dafs der Verfasser des Schriftchens diese prinzipielle Frage nicht mehr vertieft hat und dafs er auf die Darstellung der von ihm gemachten praktischen Erfahrungen nicht näher eingegangen ist. Solcher bedarf es jetzt vor allem. Doch verspricht er Erfahrungen zu sammeln und späterhin einen Lehrplan aufzustellen. Wir sehen ihm mit Interesse entgegen. Die auf S. 11 mitgeteilten Versuche sind zu allgemeiner Natur, als dafs sich über dieselben ein endgültiges Urteil fällen liefse. — Zum Schlusse macht der Verfasser auf ein neu erschienenes Werk »Anschauung und Darstellung von Joseph Kumpa. Mit 48 Figurentafeln. Selbstverlag des Verfassers. Darmstadt 1890« aufmerksam, dessen Verfasser in ähnlichem Sinne den Handarbeitsunterricht auffafst, wie hier dargelegt worden ist und der alljährlich in Darmstadt einen Kursus für Lehrer über »Bildung des Farbensinns, Körpersinns und Darstellung von Körpern« abhält. Wir kommen auf das Schriftchen und diese Kurse vielleicht gelegentlich noch zurück.

Jena.

E. Scholz.

IV.

Dr. Karl Hartfelder, Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 7. Bd. der Monumenta Germaniae Paedagogica. (Schulordnungen, Schulbücher und pädagogische Miscellaneen aus den Landen deutscher Zunge. Unter Mitwirkung einer Anzahl von Fachgelehrten herausgegeben von Karl Kehrbach.) Berlin, A. Hofmann & Komp. 1888. XXIV. u. 687 S. Lexikon-Oktav.

Der Inhalt des Buches wird umgrenzt durch die Bezeichnung Melanchthons als Praeceptor Germaniae. Es soll mithin weder eine Biographie, noch eine allseitige Würdigung Melanchthons sein. Sein Leben, sowie seine theologische und juristische Wirksamkeit ist nur insoweit betrachtet, als der angestrebte Zweck es gebot.

Den Unterschied seiner Darstellung von den früheren sieht der Verfasser darin, dafs er glaubt, »Melanchthon in seiner Eigenschaft als Praeceptor Germaniae historisch, d. h. im Zusammenhang mit seiner Zeit gewürdigt zu haben. So verdienstlich Arbeiten wie die von Planck, Schlottmann u. a. sind, sie leiden fast ausnahmslos an dem Fehler, dafs sie Melanchthon zu sehr lostrennen von der älteren Generation, von der er gelernt hat, und von den mitstrebenden Zeitgenossen, denen er gegeben und von denen er empfangen hat. Insbesondere aber hatten die meisten früheren Bearbeiter nur eine sehr mäfsige Kenntnis der humanistischen Bewegung, und doch ist Melanchthon Humanist, ehe er Reformator wird. Noch fremder als der Humanismus war sodann vielen die Geschichte des Schulwesens und hauptsächlich der Hochschulen, und doch ist die Bedeutung Melanchthons als des Organisators und Reorganisators höherer und niederer Schulen nicht kleiner, wie die des Theologen.«

Polemik ist von der Darstellung ferngehalten. Die Nachprüfung der letzteren wird durch zahlreiche litterarische Nachweise und im Wortlaute angeführte Belegstellen ermöglicht.

Beigegeben ist ein Bild Melanchthons: die Wiedergabe eines Kupferstiches seines Freundes Albrecht Dürer mit der Unterschrift:

»Viventis potuit Durerius ora Philippi, Mentem non potuit pingere docta manus.« Das darunter stehende Facsimile ist die Wiedergabe einer im Archiv zu Weimar befindlichen Vorlage.

Dem Verfasser war von dem badischen Ministerium ein Reisestipendium zuteil geworden, um ihm für sein Werk die Ausnutzung der in Betracht kommenden Archivalien zu Weimar und der handschriftlichen und bibliothekarischen Schätze der Hof- und Staatsbibliothek zu München zu ermöglichen. In unserem Werke liegt die Frucht der angestrengten Arbeit vieler Jahre, ein Produkt echter deutscher Gründlichkeit und Gelehrsamkeit vor, wofür wir reichlich zu danken alle Ursache haben. Welche umfangreichen Vorstudien der Verfasser für sein Werk getrieben hat, ersehen wir schon aus dem 16 Seiten umfassenden Verzeichnis der Titel der benutzten Schriften und Aufsätze.

Der Inhalt des Buches ist folgender:

Von hervorragender Bedeutung sind die Kapitel über Melanchthons pädagogische Grundbegriffe, seine Auffassung von Schule und Lehrerberuf, den Organismus der Schulen.

Das Ideal pädagogischer Thätigkeit sieht Melanchthon darin, dafs die Schüler eloquentes im spezifisch humanistischen Sinne werden. Nun hatten die Humanisten von dem klassischen Altertume eine so überaus hohe Meinung, dafs man es für unmöglich hielt, ein Mensch der neuen Zeit könne reden lernen wie die homerischen Helden, die Gröfsen der attischen Agora oder des römischen Forums. Es klingt wie ein Axiom, wenn Melanchthon in der Einleitung zu Vergils Georgica sagt: »Zu jener glänzenden Beredsamkeit der Alten kann in unserer Zeit und mit unseren Studien niemand gelangen.« Melanchthon versteht mit Agricola und Erasmus unter Eloquentia das Verstehen der Worte und Sachen, grammatische Einsicht und Realkenntnis, verbunden mit der Fähigkeit der klaren Darstellung.

Aber Melanchthon hat nicht nur ein pädagogisches Ideal aufgestellt, sondern auch den Weg zur schnellen Erreichung desselben gekennzeichnet. Leider besitzen wir keine systematische Darstellung seiner Grundsätze. Melanchthon ist ein principieller Gegner alles unmethodischen Lernens. Er bedauert, dafs namentlich die Deutschen in ihren Studien weder eine bestimmte Reihenfolge noch eine vernünftige Methode innehalten.

Pädagogische Hilfsmittel sind nach Hartfelder für Melanchthon folgende: Beispiel, Wiederholung, die Regel »Non multa, sed multum«, Quellenstudium, Ordnung im Lernen.

Melanchthons Auffassung von Schule und Lehrerberuf gipfeln in dem religiösen Gesichtspunkte. Melanchthon kennt Leid und Freude des Lehrerberufes. Je nach dem Anlafs zeigt er Avers oder Revers der Münze. Die Thätigkeit des Lehrers bezeichnet er als nicht blofs notwendig und nützlich, sondern auch heilig. Man soll den Lehrer anständig bezahlen. Zwar sei es nicht nötig, dafs das Gehalt allzu reichlich sei (wegen der Gefahr des Müfsigganges und der Üppigkeit), doch dürfe es auch nicht zu wenig sein.

In der Schlufsbetrachtung des Buches heifst es: »Melanchthon ist kein schöpferischer Genius, wie ihn die Weltgeschichte in vielen Jahrhunderten blofs einmal hervorbringt. Er ist vielmehr ein sammelnder, sichtender und verarbeitender Geist. »Melanchthon ist«, sagt W. Gafs, »der reflektierende Mensch, das Entwerfen und Gestalten ist seine Sache.« Von der Natur ist er ausgerüstet mit allen Gaben, die den grofsen Gelehrten machen. Ein gutes Gedächtnis, ein seltenes formales Talent, eine gediegene sprachliche Bildung, die, mit Kenntnis der Realien gepaart, ihm eine ungemeine wissenschaftliche Sicherheit verleiht, arbeiten in seinem Geiste harmonisch zusammen. Seine Gelehrsamkeit, die eine erobernde Kühnheit besitzt und vor keiner wissenschaftlichen Schwierigkeit zurückschreckt, ist freilich oft nicht so tief als breit.«

Die Bibliographie umfafst eine Ausgabe der Werke Melanchthons und Ergänzungen dazu, ein chronologisches Verzeichnis der Arbeiten Melanchthons, ein Verzeichnis der Arbeiten über Melanchthon. Das Verzeichnis der Arbeiten Melanchthons ist zwar vollständiger als alle früheren, kann aber (wie der Verfasser selbst bemerkt), nicht den Anspruch auf wünschenswerte Vollständigkeit machen.

Etwas Lobendes über die Bedeutung des Werkes hinzuzufügen, unterlassen wir. Das Werk empfiehlt sich Einsichtigen nach dem bisher Gesagten von selbst.

Schulitz (Posen).

Adolf Rude.

V.

Ch. G. Salzmanns ausgewählte Schriften. Mit Salzmanns Lebensbeschreibung herausgegeben von Eduard Ackermann. Erster Band. Langensalza, H. Beyer & Söhne. XLVI, 249 S. Preis 2,50 M.

Vorliegende Schrift bildet den 29. Band der ausgezeichneten Mann'schen »Bibliothek der pädagogischen Klassiker«. Sie enthält das »Krebsbüchlein« (S. 1—122) und »Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen« (S. 123—249). In beiden Fällen lagen dem Abdruck die Ausgaben letzter Hand zu Grunde, und zwar beim Krebsbüchlein die vierte vom Jahre 1806 und bei der zweiten Schrift die dritte vom Jahre 1809. Die Behandlung des Textes ist im ganzen eine schonende, nur inbetreff der Orthographie und der Interpunktion sind die dermaligen Bestimmungen in Anwendung gebracht. Dagegen läfst sich nichts einwenden; denn die Treue gegen den Autor auch auf die Beibehaltung der Orthographie und Interpunktion auszudehnen, scheint uns, in dem vorliegenden Falle wenigstens, mehr oder weniger nebensächlich zu sein. Doch dürfte ein anderer Punkt, auf welchen Referent ds. an einer anderen Stelle aufmerksam gemacht (Fr. Pfälz. Lehrerzeitung Jahrgang 1889, Nr. 14), erwähnenswert sein. Derselbe betrifft die in Klammern beizufügende Paginierung der Originalausgaben, wie sie die Kehrbachschen Kantausgaben (desgleichen die im Erscheinen begriffene Herbartausgabe) aufweisen. Von den übrigen von Kehrbach befolgten Grundsätzen scheint uns einer wenigstens auch für die Herausgabe »pädagogischer Klassiker« von Wert zu sein, nämlich der, nach welchem immer die erste Ausgabe als Grundlage zu behandeln ist, während die Abweichungen der übrigen Auflagen in entsprechender Weise angemerkt werden. Freilich verfolgen die Ausgaben »pädagogischer Klassiker« zunächst und hauptsächlich einen didaktischen Zweck (nämlich den pädagogischen Gedankenkreis der Lehrer zu bereichern und zu befruchten), doch könnten dieselben durch die in Vorschlag gebrachten Änderungen auch für rein wissenschaftliche Zwecke nutzbar gemacht werden.

Die mit ebensoviel Sachkenntnis als Wärme geschriebene Einleitung über Salzmanns Leben und Wirken aus der Feder Eduard Ackermanns verdient besonders hervorgehoben zu werden.

Ludwigshafen a. Rh.

H. J. Eisenhofer.

VI.

F. Leutz, Seminardirektor in Karlsruhe, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts für Lehrer und Lehrerinnen. II. Teil: Die Unterrichtslehre. 2. umgearbeitete Auflage. Tauberbischofsheim. J. Lang. 1890. VIII, 443 S. Pr. 5,80 M.

Die 1. Auflage des vorliegenden Buches (1885) wurde seiner Zeit in den »Päd. Studien« (Jahrg. 1886, S. 123 f.) vom Herrn Herausgeber gewürdigt. Damals wurde ihr das Lob gespendet, dafs sie »eine klar geschriebene, umsichtige und den bestehenden Verhältnissen Rechnung tragende Unterrichtslehre« biete. Die 2. Auflage ist, namentlich in ihrem allgemeinen Theile, mannigfach umgearbeitet und in ihrem speziellen Teile um die Methodik des (evangelischen) Religionsunterrichts (S. 122 bis 171) vermehrt. Der 18 Seiten umfassende Abriss der Logik, welcher der allgemeinen Unterrichtslehre vorausgeht, dürfte dem Umfange nach für den Zweck des vorliegenden Buches genügen; doch sollten für weitergehende Bedürfnisse einige Schriften namhaft gemacht werden, wie dies der Verfasser in den übrigen Partien des Buches mit grofsem Glück gethan hat. Verkehrt ist es, wenn S. 14 die Logik als ein Teil der Psychologie aufgefafst wird, noch bedenklicher ist es, wenn es heifst: »Diese bildet (die Logik) die psychologische Grundlage des Unterrichts.«
Die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer ist auf historischer Grundlage aufgebaut. Mit grofsem Geschick hat der Verfasser aus der Geschichte der Methodik diejenigen Momente ausgewählt, welche zum Verständnis des gegenwärtigen Standes der Methodik notwendig sind; nur weniges kann verbessert werden, so z. B. ist es nicht zutreffend, wenn S. 416 behauptet wird, dafs sich in den infolge der Reformation entstandenen Schulen der Unterricht im Gesange nur auf die Einübung kirchlicher Gesänge beschränkt habe. Die Methodik des Sprachunterrichts, so vorzüglich sie auch in ihrer Art ist, leidet jedenfalls an dem Fehler, dafs die Konzentration innerhalb der sprachlichen Disziplinen viel zu wenig betont wird. Gerade hier dürfte die Aufstellung einer Stoffverteilung nicht zu umgehen sein. S. 343 ist nicht einmal R. Hildebrand's ausgezeichnetes Buch: »Vom deutschen Sprachunterricht« aufgeführt.*) Ebenso fehlt S. 237 Matzat's »Methodik des geographischen Unterrichts«. Die Art, mit welcher der Verfasser S. 226 das Zeichnen im geographischen Unterricht abthut, kann kaum gebilligt werden.

Ludwigshafen.

H. J. Eisenhofer.

VII.

Volksschulkunde von Hermann Mehlifs, Kreis-Schulinspektor zu Bassum.

1. Teil. Die äufseren Verhältnisse d. Volksschule. 124 Seiten. 1,60 M.

2. Teil. Die Erziehung in d. Volksschule. 108 S. 1,40 M.

3. Teil. Der Unterricht in d. Volksschule. Ausgabe A. 348 S. 4 M.

Das Werk ist in zwei Ausgaben erschienen, von denen die vorliegende Ausgabe A. für einklassige, Ausgabe B für mehrklassige Schulen bestimmt ist. Doch sind die zwei ersten Teile beiden Ausgaben gemeinsam. In Teil I giebt er zuerst statistische Übersichten, dann handelt er von Organisation, Beaufsichtigung und Unterhaltung der Volksschulen, von den Anforderungen an ihre Lehrer und endlich von der zweckmäfsigen Einrichtung von Schulhaus und Schulzimmer. Teil II redet zuerst von der Schuldisziplin, sodann von der Gemüts- und Charakterbildung der Zöglinge. Teil III enthält aufser allgemeinen Grundsätzen und Regeln der Unterrichtslehre (über Stoffbeschränkung, Wiederholung, über Methoden etc.) noch spezielle Angaben für jedes Fach. Dieselben beziehen sich auf unterrichtliche Behandlung, geben Stoffverzeichnisse und Pensenverteilungen und bringen endlich einen Überblick

*) S. auch Linde, Die Muttersprache im Elementarunterricht. Leipzig, 1891.

über die Litteratur der einzelnen Fächer. Ein Nachwort enthält des Verfassers Ansichten über Besoldung der Lehrer und über ihre Fortbildung im Amte. Zugleich nimmt es Veranlassung, dem Lehrer die erziehliche Aufgabe der Schule recht dringend ans Herz zu legen.

Anerkennung verdient zunächst, dafs den äufseren Verhältnissen der Schule ein besonderer Teil gewidmet ist. Viele Verfasser pädagogischer Werke ziehen es vor über diese Verhältnisse zu schweigen, da dieselben meist trauriger Art sind. Zwar schweigt auch das vorliegende Werk von manchen Übelständen der äufseren Verhältnisse z. B. von den Mängeln der gegenwärtigen Schulaufsicht, wahrscheinlich weil der Verfasser, der dieselbe aufrecht erhalten wissen will, das Vorhandensein dieser Mängel nicht anerkennt. Andere Übelstände z. B. die Überfüllung der Schulklassen (Teil I. S. 19) das geringe Interesse vieler Gemeinden am Schulwesen (S. 60), sogar die »in unserem Stande« — »Verfasser ist Theologe — »so seltene Konsequenz und Energie«, werden ernstlich getadelt. Ferner ist es anerkennenswert, dafs die Erziehung in der Volksschule ebenfalls in einem besonderen Teile behandelt ist. In diesem wie im letzten Teile werden die Anhänger der Herbartschen Pädagogik manches finden, was ihnen zusagen wird. Dahin gehört die Trennung von Disziplin und Gemüts- resp. Charakterbildung, (Regierung — Zucht) ferner die häufige und eindringliche Hervorhebung der erziehlichen Aufgabe der Schule, die Verwerfung der konfessionslosen Schule und die hohe Wertschätzung des Religionsunterrichts, der im Mittelpunkte aller Fächer stehend eine herrschende Stellung einnehmen soll. Auch dringt der Verfasser mit Recht auf eine Verknüpfung der Lehrfächer. Nur ist zu bedauern, dafs er meist auf halbem Wege stehen bleibt So wird (Teil III, S. 35) getadelt, dafs sich der Religionsunterricht in fünf bis sechs Lehrgänge zersplittere. Allein der eigentliche Grund der Zersplitterung, die Trennung von Katechismus und bibl. Geschichte bleibt bestehen. Zwar liest man: Eins mufs in das andre greifen usw, allein das hindert nicht, Religion und Geschichte durch eine Reihe von Fächern zu trennen. Auf ein Zusammentreffen verwandter Stoffe der Geschichte und Geographie ist fast gar keine Rücksicht genommen, ebenso wenig darauf, Beziehungen zwischen der Naturkunde und den übrigen sachunterrichtlichen Fächern herzustellen. Seite 4 rät der Verfasser zwar: »Nicht von allem ein klein wenig«. Das Verzeichnis der in Erdkunde zu behandelnden Stoffe zeigt jedoch, dafs er dem Encyklopädismus huldigt und jeden deutschen Staat, jedes europäische Land, jeden Erdteil behandelt wissen will, anstatt minder wichtige Stoffe ganz auszuschliefsen. Mit dem Dringen auf Stoffbeschränkung ist nicht zu vereinigen die Forderung, den religiösen Memorierstoff über das gesetzliche Mafs hinaus zu vermehren.

In psychologischer Beziehung scheint Herr M. noch auf dem Standpunkte der Vermögenstheorie zu stehen (Vergl. Teil II, S. 29). Daher erklärt es sich, dafs den vorgeschlagenen Mafsnahmen durchweg die psychologische Begründung fehlt. Die Lehre von den Seelenvermögen ist eben, da sie die seelischen Vorgänge nicht erklärt, für die Pädagogik unbrauchbar. Verfasser verfährt nun etwa so: Er stellt eine Behauptung auf, giebt eine erklärende Umschreibung derselben und fügt zum Beweise ein Sprichwort, eine Bibelstelle oder ein Citat aus einem Schriftsteller hinzu. So heifst es Teil II, S. 13. »Schulordnung einführen ist jedoch leichter als sie erhalten. Das vorzüglichste Mittel sie zu erhalten ist die Konsequenz von seiten des Lehrers. Alle Erziehung ist Gewöhnung. Wie kann aber dort eine Gewöhnung eintreten, wo nicht dasselbe oft und regelmäfsig wiederkehrt? damit die Gewöhnung komme, mufs ja eben der Lehrer konsequent sein.

»Gute Sprüche, weise Lehren,
Soll man üben, nicht blofs hören.«

Die Darstellung ist sehr wortreich. S. 16 steht der Satz: »Diese Disziplinarmittel — — müssen natürlich nun aber in rechter Weise angewendet werden, wenn sie nützen und nicht etwa gar schaden sollen.« Neben der Kürze des Ausdrucks vermifst man besonders präzise Begriffserklärungen, logisch geordnete Gedankengänge, sorgfältige Begründung der vorgebrachten Behauptungen. Desto reicher ist das Buch an Abschweifungen und Wiederholungen. Seitenlange Anmerkungen begleiten besonders im II. Teile den Text. Ihr Inhalt hat oft nur sehr entfernte Beziehung zur Sache. Was hat es z. B. mit der Gemütsbildung viel zu thun, dafs im alten Rom die Strafsen gesprengt wurden, was in Hannover erst vor zwei Jahren begonnen ist? Der Verfasser hat, wie sein Buch zeigt, viel über pädagogische Fragen nachgedacht und noch mehr darüber gelesen. Er bringt nun alles, was mit seinem Gegenstande in irgend einer Beziehung steht, in sein Buch hinein, ohne dabei Nebensächliches mit der nötigen Strenge auszuscheiden. Das hat zur Folge, dafs der Leser ermüdet und das Buch unnötig verteuert wird. Noch bedauerlicher ist es, dafs das Buch so wenig auf die einklassige Volksschule Rücksicht nimmt. Die für ihre Lehrer so wichtigen Fragen von der Gliederung der Schülermasse in Abteilungen, von den stillen Beschäftigungen und von den Helfern werden auf nur zwei Seiten (Teil III, S. 15–16) abgemacht. Eine Erklärung für diese und andre Mängel des Buches giebt die offene Erklärung des Verfassers (Teil I, S. 3), dafs dasselbe »in arbeitsreicher Zeit so nebenbei (!) verfafst werden mufste. Wir wünschen Herrn M. herzlich, dafs er Mufse finden möge zu gründlicher Umarbeitung des Werkes, damit dasselbe, namentlich im II. Teile, seinen predigtähnlichen Charakter verliere, ohne jedoch an Lebendigkeit und Volkstümlichkeit einzubüfsen. In seiner jetzigen Gestalt möchte es den Lehrer vielfach mehr verwirren als fördern

Drakenstedt. Hollkamm.

VIII.

Harre, Kleine lateinische Schulgrammatik. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1890. VI und 144. M. 1,60.

Die vorliegende lateinische Grammatik ist in erster Linie für Realschulen, Realgymnasien und solche Anstalten bestimmt, an denen man es vorzieht, den Schülern, sei es für den Anfangsunterricht oder für die Wiederholung, ein möglichst kurzes Lehrbuch in die Hand zu geben.

Die Pensa der einzelnen Klassen sind wie in den bekannten Hauptregeln durch römische Ziffern abgegrenzt worden. In der Formenlehre hätte das lieber durch verschiedenen Druck geschehen sollen; für die Syntax ziehe ich die Buchstaben Q, T und S vor, zumal gerade darüber die Ansichten sehr schwanken dürften, ob eine Regel schon in IIIb oder erst in IIIa durchgenommen werden soll

Uneingeschränktes Lob dagegen verdient das Bestreben des Verfassers, alle Einzelheiten über Bord zu werfen, so pater familias, deabus, filiabus, triumvirum, sestertium, satur, oriens, litium, aëra, poematis, tribubus, cenatus, queo, nequeo u. a. m. Aber auch Aeneas, Perses; bcum. bubus; as, aquilo, pugio, papaver; febris; regula und specimen können entbehrt werden. Dasselbe gilt von den Paradigmen vir, domus und dies.

Die allgemeinen Geschlechtsregeln hatte der Verfasser in seiner gröfseren Sprachlehre trefflich gefafst, und mit glücklichem Griffe das Genus getrennt von der Deklination behandelt. Die Vorteile dieses Verfahrens springen derart in die Augen, dafs man nicht begreifen kann, warum die äufserst praktische und übersichtliche Anordnung in dem vorliegenden Buche wieder aufgegeben worden ist. Auch das halte ich für einen Rückschritt, dafs die Geschlechtsausnahmen nicht mehr mit einem Adjektivum verbunden aufgeführt werden. Dagegen ist es entschieden als Fortschritt anzuerkennen, dafs die Ausnahmen jetzt nach dem Geschlecht, nicht nach der doch nebensächlichen Abweichung von der Hauptregel geordnet worden

sind. Die neue Fassung derselben aber erscheint mir nicht glücklich. Vor allen bin ich dagegen, dafs die Wörter auf o schlankweg als weiblich hingestellt werden, wie das auch Bromig und Scheindler gethan haben. Auch gegen § 15,8 habe ich schwere Bedenken. Der Schüler darf nur a sapienti viro schreiben; a sapiente viro ist und bleibt für ihn ein Fehler, sonst verliert er den Boden völlig unter den Füssen.

Statt der Regel über die Steigerung der Adjektiva auf dicus, ficus und volus sind § 22 als Besonderheiten nur die Gradus von magnificus angegeben. Da aber laut Vorwort auch die Formen von honorificus öfter vorkommen, so wäre wohl die angedeutete Fassung (Adjektiva auf ficus) vorzuziehen.

Die Musterbeispiele zu den vier Konjugationen und die verba anomala hätten übersichtlicher gedruckt werden sollen. Im übrigen verdient moneo aus naheliegenden Gründen als Paradigma vor deleo den Vorzug. Im Verbalverzeichnisse sind seltenere Wörter gestrichen worden, so cieo, wofür der Schüler excito, moveo, voco zu gebrauchen hat. Andere Verba, die ich auch beseitigt wünschte, sind wohl in Rücksicht auf die in Gebrauch befindlichen Übungsbücher in kleinerem Druck oder in eckiger Klammer anmerkungsweise angeführt worden.

Die Syntax enthält wie die gröfsere Satzlehre zunächst einige Vorbemerkungen über die einzelnen Satzteile und den Satz selbst. Darauf wird das Nomen und das Verbum im Satze durchgenommen. Es folgt eine ausführliche Besprechung der Fragesätze, der Relativsätze und der Konjunktionalsätze. Mit musterhafter Kürze wird die abhängige Rede behandelt. Den Schlufs bilden die beiordnenden Konjunktionen.

Auch hier ist vieles beseitigt worden: die Präpositionen coram, clam, tenus; abhinc; nedum; sector und aequo te; dono dare und accipere; ad eam impudentiam progredi, nihil antiquius habere quam, tantum abest ut, in eo est ut, temperare mihi non possum quin, facere non possum quin, fieri non potest quin u. s. w. Ebenso könnten piget und taedet, male dico und supplico fallen.

Der Ablativ der Eigenschaft § 90, der Ablativ bei Adjektiven § 93, der Ablativ des Preises § 95 werden ohne triftigen Grund schon unter dem Genetiv besprochen. Den ablativus absolutus aber § 111 sähe ich lieber unter den Partizipialkonstruktionen § 118.

Im übrigen hätte auch hier so manches praktischer gedruckt werden sollen. Denn gerade durch übersichtliche Anordnung wird das Verständnis und das Gedächtnis ungemein unterstützt.

Der beigegebene Anhang behandelt in kurzer, aber trefflicher Weise § 165 zunächst die Quantität, sodann den Hexameter, Pentameter und Trimeter; § 166 bespricht Kalender, Geld, Gewicht und Mafs.

Ein Register fehlt leider. Durch Hinzufügung derselben würde die Grammatik, die ja nicht ausschliefslich als Lernbuch gedacht ist, an Brauchbarkeit noch gewinnen. An Wissenschaftlichkeit und Zuverlässigkeit übertrifft sie trotz ihrer Kürze alle anderen.

Annaberg. Ernst Haupt.

IX.

O. Janke. Grundrifs der Schulhygiene. Zusammengestellt für Lehrer und Schulaufsichtsbeamte. Hamburg-Leipzig. Voss. 1890. Preis 1,50 M.

Der von dem Büchlein verfolgte Zweck ist in der Vorrede klar gelegt. Janke beabsichtigt weder neue Probleme aufzustellen, noch den gewundenen Pfaden nachzugehen, nach welcher die Wissenschaft die Gesetze der Schulhygiene verfolgte; er begnügt sich vielmehr in knapper, handlicher Form die anerkannten Wahrheiten der Schulgesundheitspflege zusammenzustellen und dem Lehrer die schulhygienischen Forderungen in verständlicher, einfachster Weise vorzuführen. Durch Letzteres bekommt das Büchlein eine eigene, fremde Gestaltung, es nähert sich etwas den »Reglements«, wie wir sie beim Militär gewohnt sind; indessen möchten wir nicht annehmen, dafs dem Grund-

rifs daraus ein Nachteil erwächst, wir meinen vielmehr, es ist für diejenigen Lehrer, welche eine schulhygienische Bildung noch nicht besitzen, angenehm, wenn sie auf die gestellte Frage eine gewisse Antwort erhalten, auch ohne dafs die Motivierung immer streng angeführt ist; denn in der Motivierung liegt oft der Grund zum Zweifel, dem Vater der Unentschlossenheit und des Nichtsthuns. Wir glauben bestimmt, dafs das Büchlein dem von ihm selbst begrenzten Zweck völlig entspricht und wünschen demselben eine möglichst rasche Verbreitung.

Dr. med. Gärtner,
o. ö. Professor der Hygiene an der Universität zu Jena.

X.

Leitfaden für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen höherer Töchterschulen. Bearbeitet mit Benutzung von David Müllers Leitfaden zur deutschen Geschichte von Prof. Dr. **Friedrich Junge**, Direktor der Guerickeschule (Oberrealschule mit Realgymnasialklassen) zu Magdeburg. Mit 9 geschichtlichen Karten und 5 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. Berlin 1889. Verlag von Franz Vahlen. W., Mohrenstrafse 13 14. 224 Seiten. 8°. Preis 3 Mark.

Der Verfasser wird sich den Dank vieler damit verdient haben, dafs er in der Weise der Geschichtsbücher von David Müller und im engen Anschlufs an sie einen Leitfaden zu dem gesamten Geschichtsstoff für die höhere Mädchenschule geschaffen hat. Die Vorzüge der Müllerschen Darstellung sind bekannt. Freilich ist auch mit diesem Buche, wenigstens ist das meine Meinung, die Frage nach den geeignetsten Hilfsbüchern für den Geschichtsunterricht noch nicht gelöst.

Ganz vorzüglich sind die nach Angabe des Verfassers (S. IV.) gezeichneten »leeren« Karten, auf denen doch die Gebirge angedeutet sind. — Weniger kann ich mich einverstanden erklären mit den Darstellungen auf den Bildertafeln. Wenn ich auch damit auf manchen Widerspruch stofsen werde, so scheue ich mich doch nicht, die in mehrjähriger Praxis gewonnene Meinung auszusprechen, dafs die Vorführung von Abbildungen unbekleideter Statuen auch für die oberen Klassen einer Mädchenschule, oder gerade für diese, unpassend ist. Ferner scheinen mir die Abbildungen wenig gelungen zu sein.

Eisenach. Dr. Göpfert.

XI.

Dr. phil. Susanna Rubinstein. Aus der Innenwelt. Psychologische Studien. Leipzig, Druck und Verlag von Alexander Engelmann, Universitätsbuchhändler. 1888. 211 S. 4 M.

Dr. Susanna Rubinstein, ist den Lesern der »Päd. Studien« bereits vorteilhaft bekannt als Verfasserin der geistvollen »Psychologisch-ästhetischen Essays« (Heidelberg, Winter. 2 Bde., 1878 u. 1888)*) sodann durch den schönen Aufsatz »über Lazarus' Leben der Seele« im Jahrgang 1884, Heft 3.

Jetzt hat diese Philosophin der Herbartschen Schule unter dem Titel: »Aus der Innenwelt« eine neue Reihe psychologischer Studien herausgegeben, welche Beachtung verdient. Das Buch hat folgenden Inhalt: 1. Charakter. 2. Gemüt. 3. Mitgefühl. 4. Zum ästhetischen Gefühl. 5. Der Schlaf und das Nachtleben der Seele. 6. Empfindungen im Allgemeinen. 7. Über zwangsmäfsige Farbenempfindungen.

Was Prof. Vaihinger früher (»Allg. Ztg.« 1878) von der Verfasserin rühmte, zeigt sich auch in deren neuster Publikation. »Sie besitzt eine nicht gewöhnliche synthetische Begabung neben feinsinnigster analytischer Kraft, gründliche Gelehrsamkeit neben künstlerisch vornehmer Darstellungsgabe, ergreifendes sittliches Pathos neben Zügen schalkhaften Humors, lehrhaften, logisch zergliederten Vortrag neben sprudelndem Konversationstalent, männlicher Verstand

*) Die Recension der Essays in dieser Zeitschrift 1884 (Bd. IV), Heft 4, S. 29 ff.

neben weiblicher Anmut und Zartheit«. »Doch wozu diese letzte Bemerkung?« fügt er hinzu, »wir halten es mit La Bruyère: Wenn Gelehrsamkeit und Bildung sich bei einem Menschen vereinigt finden, so frage ich nicht nach seinem Geschlecht — ich bewundere ihn«. Man darf billig darüber staunen, dafs die trockene und ernste Philosophie Herbarts ein weibliches Gemüt zu so hoher Begeisterung fortreifsen konnte — ohne Zweifel ein günstiges Zeichen für die Herbartsche Philosophie und ein noch besseres für die Verfasserin.

Auf selbständige Forschung erhebt S. Rubinstein keinen Anspruch. Sie hat aber aus der einschlägigen Litteratur das Beste mit feinem Verständnis ausgewählt und in ihre Darstellung verwebt. Überall zeigt sich eine bescheidene und doch höhere Urteilsweise, eine zarte und natürliche Empfindung. Manches Bekannte und Geläufige tritt dem Leser ja entgegen, aber alles ist mit einer Kraft und Grazie dargestellt, die uns entzückt. Das Buch hat einen unwiderstehlichen Reiz für philosophisch angelegte Naturen

Halle a. S. H. Grosse.

XII.

Dr. med. P. Schubert, Augenarzt in Nürnberg, Über Heftlage und Schriftrichtung. Hamburg u. Leipzig. Leop. Voss. 1890. 28 S.

Die vorliegende Schrift ist ein erweiterter Abdruck eines Aufsatzes aus der von Dr. Kotelmann herausgegebenen Zeitschrift für Schulgesundheitspflege (Heft 2. 1889). Sie behandelt eine wichtige Frage, welche die beteiligten Kreise seit 10 Jahren beschäftigt, die Frage, welches die gesundheitlich beste, Wirbelsäule und Augen des schreibenden Kindes am wenigsten gefährdende Heftlage sei. Verfasser redet der geraden Mittenlage und der Steilschrift das Wort und zwar aus klaren hygienischen Gründen. Der grofse Vorzug dieser Heftlage und Schriftlage ist der, dafs sie nicht in sich selbst »die Keime birgt zu Schiefsitz, Schiefwuchs und Kurzsichtigkeit, wie dies bei der heute üblichen Schiefschrift der Fall ist.« Verfasser hat mir aus der Seele gesprochen.

Glogau. Grabs.

XIII.

Flora von Deutschland. Illustriertes Pflanzenbuch. Anleitung zur Kenntnis der Pflanzen nebst Anweisung zur praktischen Anlage von Herbarien von **Dr. Wilh. Medicus**. Kaiserslautern. Aug. Gotthold. Kl. 8°.

Das Buch, dessen erste Lieferung vorliegt, enthält Abbildungen von wohl über 200 einheimischen Gewächsen auf vielen bunten Tafeln nebst kurzen Diagnosen, welchen auch Angaben über Nutzen und Schaden der betreffenden Pflanzen beigefügt sind. Man braucht sich durch die der Lieferung beigeheftete Subskriptionsliste, welche »das billigste, am herrlichsten und naturgetreuesten ausgestattete Pflanzenwerk« in Aussicht stellt und jedem, der 50 Subskribenten sammelt, ein Freiexemplar verspricht, nicht abschrecken zu lassen, es zur Hand zu nehmen, wenn man die deutschen und lateinischen Namen unserer gewöhnlichsten Pflanzen nebst einigen ihrer auffallendsten Merkmale auf bequeme Weise zu erfahren wünscht.

XIV.

Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. Ein Hilfsbuch für den Lehrer beim botanischen Schulunterricht. Unter Zugrundelegung von Detmers »pflanzenphysiologischem Praktikum« bearbeitet von **Franz Schleichert**, Lehrer in Jena. Langensalza, Hermann Beyer u. Söhne. 1891. Kl. 8°. 152 S. 52 Holzschnitte im Text.

Die gut ausgestattete kleine Schrift verfolgt, laut Vorwort, »die Aufgabe, den mit den Grundzügen der allgemeinen Botanik vertrauten Lehrern, insbesondere den an Mittelschulen, Seminarien und Ackerbauschulen, sowie auch an Volksschulen thätigen, eine Anleitung zur Anstellung bota-

nischer Beobachtungen und pflanzenphysiologischer Experimente, die sich im Unterricht verwerten lassen, zu gewähren und dieselben zum weiteren Selbststudium anzuregen.« Sie sucht dieses Ziel zu erreichen, indem sie, wie das rühmlichst bekannte Praktikum Detmers, eine gröfsere Anzahl von Experimenten nebst einigen wichtigen mikroskopischen Präparaten beschreibt und an deren Hand die wichtigsten Ergebnisse der Pflanzenphysiologie vorträgt. In den drei Kapiteln des Buches wird der Leser auf diese Weise in die Lehre von der Ernährung der Pflanzen, dem Wachstum und den Reizbewegungen, der vegetativen Vermehrung und der sexuellen Fortpflanzung eingeführt. Besonderes Gewicht ist hierbei einerseits darauf gelegt, dafs die anzustellenden Experimente leicht und mit möglichst einfachen Hilfsmitteln auszuführen sind, andrerseits, dafs die theoretischen Erläuterungen nicht das für den oben bezeichneten Leserkreis geniefsbare Mafs überschreiten. Inbezug auf den letzteren Punkt scheint mir die Grenze sogar manchmal zu eng gezogen zu sein. Beispielsweise wird in dem Kapitel über die Tötung der Pflanze durch schädliche äufsere Einflüsse als lehrreich ein Versuch beschrieben, welcher das Weichwerden der Kartoffeln beim Wiederauftauen nach dem Erfrieren darthut. Eine Andeutung über die näheren Ursachen des Weichwerdens, die den Versuch doch erst »lehrreich« machen würde, ist aber nicht gegeben. Sehr richtig ist es, dafs der Verfasser vielfach an die pflanzenphysiologischen Vorkommnisse des täglichen Lebens anknüpft — Ref. hätte selbst noch ein Mehr in dieser Richtung gerne gesehen —, und auch das mufs hervorgehoben werden, dafs die Biologie die ihrem pädagogischen Werte entsprechende Berücksichtigung erfahren hat. Die p. 83 angeführten Versuche mit Pflanzen und Schnecken und die Bestäubungsversuche im 46sten Abschnitt tragen gewifs ebensoviel zum Erwecken von Liebe und Verständnis für die uns umgebende Organismenwelt bei wie die der chemischen und physikalischen Physiologie gewidmeten Teile.

So sei denn das im Grofsen und Ganzen wissenschaftlich genaue und praktisch sehr brauchbare Buch den beteiligten Kreisen warm empfohlen. Zweifellos verdient es einen hervorragenden Platz unter den Mitteln, welche den Fortschritt der noch immer nur beschreibenden und benennenden Schul- und Volksbotanik zu einer allgemeineren Betrachtung des Lebens der Pflanze zu befördern geeignet sind.

Jena. Prof. Dr. M. Büsgen.

XV.

Ch. Ufer, Geistesstörungen in der Schule. Ein Vortrag nebst 15 Krankenbildern. Wiesbaden bei Bergmann. 50 S. 1891. Preis M. 1,20.

Der Verfasser, welcher bereits in einer früheren Schrift: »Nervosität und Mädchenerziehung« bewiesen hat, dafs er nicht nur in der Litteratur der Schulhygiene bewandert ist, sondern auch einen scharfen Blick hat für die Erfordernisse der leiblichen Gesundheit der Jugend und die Mifsstände bezüglich derselben in Schule und Haus wohl kennt, bietet uns in der neuen Schrift eine Anregung auf einem Gebiete, das allerdings nach unserer Erfahrung noch wenig beachtet worden ist. Die Schrift ist hervorgegangen aus einem Vortrag, gehalten auf der Zweigversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Weissenfels. In den pädagogischen Lehrbüchern wird hingewiesen auf die Notwendigkeit, dafs der Lehrer die Charaktere seiner Schüler studiere, sowohl Ziller als Stoy haben die Wichtigkeit solcher Untersuchungen betont und Bilder von Kinderindividualitäten von ihren Schülern verlangt; allein wie oft wird der individuellen Entwicklung zu wenig Sorgfalt seitens der Lehrer gewidmet und sie kann auch nicht gewidmet werden bei der grofsen Zahl von Schülern, die ein Lehrer zu unterrichten hat! Wie oft wird geklagt über Kirder, welche durch ihr Ver-

halten Eltern und Lehrer zur Verzweiflung bringen, bei welchen man, wie man sagt, jeden Tag mit einer Tracht Prügel beginnen sollte, »die aber krank sind und daher kein Gegenstand des Zürnens und der Strafe, sondern des Mitleids und der liebenden Fürsorge sein sollten.« Wenn unser Auge geschärft ist für die pathologischen Verhältnisse unserer Kinder, wenn wir uns bemühen, einigen Aufschlufs über die körperliche und geistige Entwicklung der Schüler zu erhalten, so würden wir manche Fehler und Härten im Unterricht und in der Erziehung vermeiden und würden, was wir als Eigensinn, Bosheit dem Kinde schwer anrechnen, oft als psychische Störungen kennen lernen und dieselben nicht durch Mafsregeln der Zucht, sondern durch rationelle Psychiatrie zu heilen suchen. Man denke hierbei auch an so manche überspannte Anforderungen der Eltern an ihre Kinder, welche jenen niemals nachkommen können; wie oft sind wir in der Lage, die armen Schüler zu bedauern, welche von den in diesem Punkte nicht zu überzeugenden Eltern zum Besuch höherer Schulen und zu Berufsarten gezwungen werden, wofür die geistige Veranlagung absolut nicht vorhanden ist! Auf solche Dinge macht der Verfasser aufmerksam, dazu dient der Anfang mit 13 interessanten Schilderungen von psychisch kranken Kindern.

Die schwierige Frage bleibt freilich, neben dem genauen Studium der Individualitäten, wie soll sich der Lehrer die psychiatrischen Kenntnisse erwerben? Herr Ufer meint, die Lehre von den psychischen Störungen sollte in den Grundzügen im Anschlufs an die Psychologie im Seminare gelehrt werden; dabei sei freilich selbstverständlich, dafs nicht das ganze Gebiet durchzuarbeiten wäre, wozu schon die Zeit fehle, sondern nur diejenigen Erscheinungen, welche dem Kindesalter eigentümlich sind, die Vorgänge und Krankheitszufälle, denen der Mensch im Kindesalter unterworfen ist. So wenig wir auch die Richtigkeit dieser Sätze verkennen, so ist uns immer bei der jetzigen Gestaltung unserer Seminarien, welche sie noch lange nicht als Berufsanstalten erscheinen läfst, und bei dem unreifen Alter der Zöglinge, eine Vermehrung des Lernstoffs bedenklich. Die Lektüre dieses erweiterten Vortrags giebt jedenfalls vielfache Anregung und Fingerzeige und giebt uns auch zum weiteren Studium die besten medizinischen Werke über die psychischen Störungen an die Hand.

Karlsruhe, Jan. 1891.

Leutz, Seminardir.

XVI.

Naturgeschichte. II. Die Kulturwesen der deutschen Heimat nebst ihren Freunden und Feinden, eine Lebensgemeinschaft um den Menschen. I. Die Pflanzenwelt. Von **Friedrich Junge**, Hauptlehrer in Kiel. Kiel und Leipzig. Lipsius & Tischer. 1891. Geh 3 M., geb. 3,80 M.

Nicht jedem Buche ist es beschieden, eine so tiefe und weitgehende Bewegung der ganzen pädagogischen Welt hervorzurufen, wie es bei Junges »Dorfteich« der Fall war. Ref ist — und das soll gleich hier bemerkt sein — nicht mit Junges Grundprinzip, der Lebensgemeinschaft, einverstanden, aber trotzdem glaubt er, dafs der Einflufs des Buches ein wohlthuender gewesen ist und auch bleiben wird.

Mit viel Spannung wurde der hier vorliegende zweite Teil erwartet. Viele werden von ihm enttäuscht sein: Die (äufsere) Anordnung nach Lebensgemeinschaften fehlt. Aber diese mögen bedenken, dafs es ein Unding ist, die gesamte Naturgeschichte in Lebensgemeinschaften bearbeitet so vorzulegen, dafs sie für alle Verhältnisse, für jede Gegend und jeden Ort pafst. Derartige Lebensgemeinschaften giebt es nicht. Der Verfasser giebt den Stoff nach dem natürlichen System angeordnet; jeder soll sich wählen, was für ihn pafst. Aus der äufseren Anordnung aber schliefsen wollen, der Verfasser habe eingesehen, die Lebensgemeinschaft gehöre nicht in den Volksschulunterricht, würde sicher ein

Fehlschlufs sein. Ref. allerdings ist auch heute noch der Überzeugung, dafs nach jenem Begriffe eine Auswahl des in der Schule zu behandelnden Stoffes nicht vorgenommen werden kann und dafs seine Erörterung weit über die geistigen Grenzen der Schüler hinausgeht; die Lebensgemeinschaft also überhaupt nicht in die Schule gehört. Auch das auf dem Titel gebrauchte Wort »eine Lebensgemeinschaft um den Menschen« ist nicht klar und scharf und der naturgeschichtlichen Lebensgemeinschaft entgegen.

Aber trotzdem hat das Buch noch viele Vorzüge, es ist im echt naturwissenschaftlichen Geiste abgefafst und erhebt sich schon dadurch über sehr viele seiner Genossen.

Der Verfasser behandelt die Pflanzen, welche von Bedeutung für den Menschen sind, von den vollkommensten an bis zu den Pilzen Ein allgemeinerRückblick giebt Aufschlufs über Aufenthalt, Ernährung und Entwickelung des Pflanzenlebens und über die Pflanze als Glied des Ganzen. Für jede Schule sind zur Behandlung vorgeschlagen: Getreide- (und Gewebe-)pflanzen, Kartoffel, Obstbäume, Beerenobst, Erbse, Bohne und andere Gartengewächse, Wald- und Zierbäume und andere derartige Pflanzen, ferner die sich breit machenden Unkräuter und heimischen Giftpflanzen, soweit sie durch Frucht oder Kraut gefährlich werden können. Für die verschiedenen Gegenden sind auch bestimmte Vorschläge gemacht. Voran steht immer das praktisce Leben der Heimat, also Pflanzen stehen obenan von technischer, kommerzieller, ästhetischer, individueller Bedeutung. Hiernach hat sich der Verfasser ganz den Grundsätzen Prof. Zillers angeschlossen. Wohl sagt er (S. 31 Anmerkg.): Die Naturdinge sollen dem Menschen nicht dienen, der Mensch »mufs durch körperliche und geistige Anstrengung sich in den Stand setzen, dafs er Blüten und Früchte im weitesten Sinne des Wortes für sich einheimsen kann.« Aber Ziller hat, wenn er die menschliche Arbeit als Ausgang der naturkundlichen Erörterung nimmt, auch nicht die »subjektive Nützlichkeit« vornan gestellt, sondern vor allen Dingen den sittlich-religiösen Willen, welchen auch Junge mit Recht betont, heben und fördern wollen.

Auch in der Bearbeitung des Einzelnen ist das Buch gut Zillerisch. Das für den Menschen Bedeutungsvolle steht zuerst, häufig genug vor jeder naturgeschichtlichen Bemerkung. Die naturgeschichtliche Beschreibung schreitet natürlich nicht von der Wurzel bis zur Frucht vorwärts. Das erste Individuum ist gleich mit so grofser Rücksicht auf das praktisehe Leben behandelt, dafs man die Darlegung fast in einer Anweisung für Gärtner suchen möchte. Von manchen Individuen (z. B. die Johannisbeere) ist überhaupt nur die praktische Bedeutung genannt. Diese Verwertung der ganzen Pflanze oder ihrer Teile ist dem Verf. so wichtig, dafs er darüber einen Austausch zwischen Nord- und Süddeutschland veranlafst.

Ein grofser Vorzug des Buches liegt in seinen Anleitungen zu Versuchen. Diese sind, nach des Verf. eigenem Geständnis, nicht schlechtweg andern Büchern entnommen, sondern zum grofsen Teil erst erdacht worden. Es mag schwierig sein, diese in allen Verhältnissen anzustellen. Aber das blofse Mitteilen der Ergebnisse der Versuche durch den Lehrer hat einen so niedrigen Wert, dafs es gut unterbleiben kann. Auch hier soll die Naturgeschichte anschaulich sein. Das ist sie aber noch nicht, wenn der Schüler beim Unterrichte die Pflanze und das Tier wirklich (oder im Bilde) vor sich hat. In der Ausdehnung und Zweckmäfsigkeit wie bei Junge ist auf naturgeschichtliche Versuche (auf pflanzenphysiologische Anschaulichkeit) noch nirgends eingegangen worden. Hier zeigt sich der Verfasser gleich ausgezeichnet als Pädagog und als Vertreter der Wissenschaft. Dasselbe gilt auch, weil er das Mikroskop im Volksschulunterricht gebraucht, Ausflüge macht und ein gut Stück Naturgeschichte im Freien vorbereiten und erarbeiten, auch besondere naturgeschichtliche

Tagebücher von den Schülern anlegen und führen läfst.

Eine weitere vorteilhafte Eigentümlichkeit des Buches besteht in den vielen, kulturgeschichtlichen und volkswirtschaftlichen Anfügungen; auch die Gesetzes- und Haushaltungskunde ist mehrfach berührt. Viele dieser Bemerkungen sind sofort zu gebrauchen, andere müssen je nach der Gegend verändert werden, wie das Buch überhaupt studiert sein und nicht Handlangerdienste übernehmen will. — Die ganze Arbeit ist die eines erfahrenen Schulmannes, der manchen für die Schule vorteilhaften Blick über seinen Unterrichtszweig hinausthut und seine Schüler nach jeder Seite fördern will.

Die Arbeit sollte noch mehr im Dienste der Erziehung stehen, sollte manches präziser bringen und auch die Konzentration des Unterrichts in der von Ziller betonten Weise berücksichtigen

Das Buch ist aber als eine wissenschaftliche Arbeit, wie sie für die Volksschule noch nicht vorlag, dringend zu empfehlen.

Neustadt a. O. Winzer.

XVII.

Frauencharakter und Frauenbildung. Vortrag, gehalten im Bildungsverein zu Düsseldorf am 4. März 1891 von Frau **Emma Schuback**. Düsseldorf, L. Voss & Co. 1891. 16 S. 8⁰.

Das Recht der Frau. Von Dr. **Joh. Nieden**, Konrektor. Vortrag, gehalten in Strassburg i. E. am 8. April 1891. Strassburg, Lindner. 32 S. 8⁰.

Zwei Schriftchen, welche sich über die vielbesprochene Frage äufsern, welches die Aufgabe der Frauenbildung in der Gegenwart sei. In dem ersteren äufsert sich eine Frau selbst über Eigenart und Erziehung ihres Geschlechtes, und sie besitzt dazu doppelte Befähigung infolge ihrer vieljährigen Thätigkeit als Leiterin einer hochgeachteten Mädchenanstalt, welche Thätigkeit sie mit dem Wirken einer trefflichen Hausfrau wohl zu vereinigen wufste. So ist es denn sehr erklärlich, dafs sie mit dem Streben mancher ihrer Geschlechtsgenossinnen, in der Gesellschaft genau dieselbe Stelle einzunehmen, wie der Mann, gar nicht einverstanden ist. Sie verwirft denn auch diese Strebungen mit echt weiblichem Zartsinn, weist sogar der Frau die Aufgabe zu, des Mannes Gehülfin zu sein. Gegenüber den unklaren Urteilen, welche ab und zu von sonderbaren Käuzen über die Frauenwelt der Gegenwart ausgesprochen werden, weist sie hin auf die Verehrung, welche die Frauen im Altertum, bei den Germanen und im Mittelalter gefunden, und meint, es seien den heutigen Frauen schwerlich die guten Eigenschaften abhanden gekommen, welche vormals jene Verehrung hervorgerufen. »Noch ist das deutsche Haus, im ganzen und grofsen genommen, die Stätte von Zucht und Sitte, der Friedenshafen, in den der Mann nach des Tages Last und Ärgernissen freudig einkehrt, das Heiligtum der Erinnerung, das den Jüngling schützt im Kampf mit den tausendfachen Versuchungen; denn die Ehrfurcht vor dem reinen Auge seiner Mutter, vor der keuschen Unschuld seiner Schwestern, kurz die Gesinnung, die er aus dem Elternhause mitbringt, ist mafsgebend für sein ganzes Leben. Das deutsche Haus ist die Stätte der Gemütlichkeit, edler Einfachheit, schlichter Frömmigkeit, der Selbstverleugnung, der Geduld, der Demut, der reinen echten Liebenswürdigkeit, welche der Schmuck des Weibes sind.

Wie aber mufs die Bildung unserer Töchter sein, um solche Charaktere zu erziehen? Wer soll sie erziehen? Natürlich die Eltern. Das kann aber nur geschehen, wenn dieselben unablässig sich selbst in Zucht nehmen, stets Hand in Hand gehen. Die Kinder müssen erzogen werden zum Gehorsam, zur Wahrheitsliebe; ihr Gemüt mufs gebildet werden zu Selbstverleugnung und Freundlichkeit gegenüber den Hausgenossen, zur Überwindung spöttischen Sinnes, nicht zum Ehrgeiz, aber zur wahren Ehrliebe; sie müssen angeleitet werden zu gründlich ernstem Thun, zur Tüchtigkeit, zur Treue im Kleinen. Dazu ist eine treue Helferin die

Schule, welche diese Tugenden weckt und nährt, durch Übung des Verstandes und Nachdenkens jedem vernunftwidrigen Reden und Handeln entgegenarbeitet. Nichts aber hindert mehr eine gesunde und tüchtige geistige Entwickelung als die endlose Zerstreungs- und Vergnügungssucht unserer Zeit, über welche mit Fug und Recht ein scharfes Urteil gesprochen wird, das Verschlingen wertloser Romane. Als Bestes und Wichtigstes für die Bildung der weiblichen Jugend wird am Schlusse hervorgehoben die Pflege des religösen Gefühls. Man könnte meinen, das alles sei selbstverständlich und nicht gerade neu, und das mag teilweise der Fall sein. Aber auch das Selbstverständliche kann nicht zu oft gesagt werden, denn es gibt gar viele verschrobene Köpfe, denen das Selbstverständliche gar nicht so selbstverständlich erscheint; es kann jenen seichten, von den verbildeten Schichten grofsstädtischer Bevölkerungen hergeleiteten giftigen Urteilen über das weibliche Geschlecht unserer Tage nicht oft und scharf genug entgegengetreten werden; es kann das sittliche Ziel der weiblichen Bildung der Gegenwart nicht leuchtend genug hingestellt, auf die Notwendigkeit eines gediegenen häuslichen Lebens nicht nachhaltig genug hingewiesen werden; und wenn das eine Frau mit echt weiblichem Sinne thut, durch welcher immer das ernste Gemüt, der klare Verstand, ab und zu auch ein anmutiger Humor durchscheint, so liest sich das sehr nett. Das Heft ist besonders unseren Frauen bestens zur Beherzigung zu empfehlen.

In anderer Tonart spricht das Heftchen von **Nieden**; es ist nicht blofs vom doppelten Umfange des vorigen, es ist auch ein Mann, welcher spricht für das Recht der Frau zu reicherer Teilnahme am öffentlichen Leben, als sie den Frauen bisher von der Gesellschaft zugestanden worden. Er findet, wie Iphigenie, der Frauen Zustand beklagenswert, nicht blofs im Altertum, nicht blos bei Heiden und Muhamedanern, sondern auch in Deutschland. Die Frauen fordern gleiche Berechtigung mit dem Manne unter Hinweis auf die Gleichwertigkeit beider Geschlechter; der Verfasser prüft dieselbe und ist der Ansicht, dafs das Weib dem Manne in Bezug auf physische Leistungsfähigkeit wie auf intellektuellem Gebiete nachstehe; er findet die Ursache dieser Erscheinung darin, dafs den Mädchen nie so viele Mittel zur Entwickelung ihrer geistigen Fähigkeiten geboten wurden wie den Knaben. Er verlangt daher Erweiterung der Rechte der Frau und zugleich die Gelegenheit zur Aneignung einer gründlicheren Bildung, sowie die Zulassung zu allen Berufsarten, in welchen sie etwas zu leisten vermag, ohne dadurch das echt Weibliche preisgeben zu müssen. Der Beruf der Lehrerin steht ihr schon offen; Nieden verlangt dazu noch Freigebung des ärztlichen und Apothekerberufes für die Frauen. Für ersteres haben sich schon um der kranken Frauen willen viele Stimmen erhoben; den Frauen das verantwortungsvolle Amt des Apothekers zu eröffnen, möchte doch sein Bedenken haben. Dann müfste aber, fährt Nieden fort, für die erforderliche Vorbildung gesorgt werden durch Gründung einer eigenen medizinischen Hochschule für Frauen, oder wenigstens besonderer Kurse an einer schon vorhandenen Hochschule. Daran knüpfen sich weitere Wünsche, die sich auf Einrichtung von Fortbildungskursen besonders in den grofsen Städten beziehen, wie anderseits der Verfasser den erwachsenen Jungfrauen vermöglicher Stände lebendigere Unterstützung volksfreundlicher Anstalten, wie Kinderhorte etc. empfiehlt. Das Heft bringt viel Verständiges und Richtiges; es unterscheidet sich aber vom vorigen, wie sich der nüchterne klardenkende Geist des Mannes von dem gemütvollen sinnigen Denken einer klugen Frau unterscheidet; es ist bezeichnend, dafs die letztere von den Pflichten, der Mann von den Rechten der Frau spricht.

Crefeld. Dr. W. Buchner.

XVIII.

Die zehn Gebote des Lehrers. Von Karl Moser. Entwurf einer Re-

form des Schulwesens. Mit Musterlektionen. Hamburg. Konrad Kloss. 1891. Pr. 2 M.

Das Buch empfiehlt wegen der Klagen über die Überbürdung der Schüler und über die daraus entstehenden Folgen direkt auf den Unterricht bezügliche Reformen; nämlich 1. die Aufstellung des Freudenprinzips beim Unterricht; 2. Verbannung der abstrakten Sprachform (welche Reform der Verfasser als Hauptsache an seinem Buche ansieht) und 3. Reformen, welche die eigentliche Methodik betreffen. Die aufgestellten zehn Gebote des Lehrers sind zumeist sehr allgemein gehalten, z. B. 1. Bete an die Natur und liebe die Kinder mehr als dich selbst. Manches, was das Buch bringt, ist falsch, z. B. »der Geist hat von Natur das Vermögen des Wissens, wie überhaupt der Mensch alle anderen Vermögen und Kräfte besitzt.« In den Lektionen wird zu wenig die Selbstthätigkeit der Schüler angerufen, z. B. »der Lehrer erklärt das Kartenbild und erzählt den Schülern das Wichtigste über die betrachteten Länder;« S. 73 steht: »der Lehrer steht an der Wandkarte und hält, indem er zugleich alles Betreffende auf derselben zeigt, den nachfolgenden Vortrag« (über die Bewässerung der Apenninen-Halbinsel).

Die Lektionen nehmen überhaupt den gröfseren Teil des Buches ein. Die psychologische Begründung der aufgestellten Gesetze fehlt fast immer; wenn sie zu geben versucht wird, ist sie mangelhaft. Trotzdem enthält das Buch manchen beachtenswerten Gedanken und ist jedenfalls aus voller Liebe zu den Schulkindern niedergeschrieben worden.

Neustadt a/O. Winzer.

XIX.

O. Krügel, Einiges aus dem Leben und Wirken des Dr. Fr. Otto weil. Rektor in Mühlhausen in Thüringen. Jena, Mauke. 1891.

Es ist freudig zu begrüfsen, dafs das Andenken an den vortrefflichen Schulmann, dessen Schriften für viele eine Quelle der Belehrung geworden sind, durch einen seiner Schüler in warmer und würdiger Weise erneuert worden ist. Seite 25 ist eine Kritik Ottos nach einer Probelektion abgedruckt, die sehr charakteristisch ist für die Klarheit, Sicherheit und Phrasenlosigkeit des Mühlhäuser Rektors. Diese eine Aussprache würde genügen, um Interesse für den Mann zu fassen. Seine Stellung in der Geschichte des deutschen, sowie des Zeichen-Unterrichts ist hinreichend bekannt, um das Unternehmen zu rechtfertigen, ein kurzes Lebensbild den deutschen Lehrern vorzulegen. Es sei hiermit warm empfohlen.

Jena. W. Rein.

XX.

Dietrich, Fibel nach der Schreiblese- u. Normalwortmethode. Braunschweig, Appelhans u. Pfennigstorff. 1881. gr. 8°. 112 S. M 0,60.

Diese Fibel zerfällt in zwei Abteilungen. Wie sich diese Abteilungen gliedern, zeigt sich in folgender Übersicht:

I. Abteilung.

A) Die kleinen Buchstaben in Schreibschrift (S. 3—22). B) Die kleinen Buchstaben in Druckschrift (S. 23—29). C) Die Grossbuchstaben in Schreib- und Druckschrift (S. 30—53). Nach und nach kommt zur Erledigung: Grammatisches (Zeichen), Phonetisches und Orthographisches. (Wechsel zwischen Übungen in Wörtern, in Sätzen und in kleinen Lesestücken). D) Einführung in die Betonung. Alphabet. (S. 54—56.)

II. Abteilung.

Zusammenhängende Lesestücke in Poesie und Prosa unter folgenden Überschriften: 1) An lieben Orten. 2) An frohen Zeiten. 3) An kalten Tagen. 4) Von alten Bekannten. 5) In unserem Garten (Frühling). 6. Auf weiten Spaziergängen (Sommer); a) Auf dem Felde. b) Auf der Wiese. c) Am Wasser. d) Im Walde. 7) Von süssen Früchten. (8. Mit lateinischen Buchstaben.) 9. Vom hohen Himmel (Antiqua!). 10 Von schönen Märchen.

Dietrich legt also seinem Unterrichte Normalwörter zu Grunde und zwar Normalwörter in der Schreibschrift. Warum mied er die Druckschrift? Die Fibel sagt es nicht und konnte es nicht sagen. Es ist überdies ungemein schwierig zu entscheiden, ob man dem Normalwörterverfahren in der Form von Leseschreiben oder in der Form von Schreiblesen das Wort zu reden habe; und so oft ich auch das Für und Wider hinsichtlich beider erwogen, immer und immer schien mir's, als habe keine Form viel vor der andern voraus, und als involviere die eine Form nicht viel weniger Schwierigkeiten als die andere. Darum mag man's getrost der Individualität des Lehrers anheimstellen, sich für diese oder jene Form zu entscheiden, und man mag es dem Lehrer umsomehr überlassen, als der Glaube an die Vorzüglichkeit der Methode wenn auch nicht Wunder, so doch wenigstens etwas Ähnliches zu wirken vermag, und als der Widerwille gegen ein Verfahren auch das beste in seinem Erfolge beeinträchtigt.

Die Normalwörter überhaupt aber will Dietrich nicht entbehren. Er ist sich dabei wohl bewufst gewesen, dafs die Normalwörter neben den Vorteilen, die sie bringen, auch Nachteile im Gefolge haben; und sein Streben mufste daher dahin gerichtet sein, diese Nachteile von jenen Vorteilen zu sondern. Ist ihm dies gelungen? Sehen wir zu. Er beseitigt die Druckschrift. Aber er geht noch weiter. Er beseitigt auch die Grofsbuchstaben, um die Schwierigkeiten der schriftlichen Darstellungen auf ein Minimum zu reduzieren. Und noch einen Schritt thut er beherzt vorwärts. Um mit ganz elementaren Formen beginnen zu können, läfst er von den ersten Normalwörtern nur die Anfangsbuchstaben schreiben.

Die erste der Änderungen will mir etwas gewagt erscheinen; denn die Kinder prägen sich die Normalwörter, wie ja ganz natürlich, so fest ein, dafs es später nicht geringe Mühe kosten wird, eine Andersschreibung anzueignen und dienstbar zu machen. Die zweite Änderung ist mit der ersten so eng verknüpft, dafs sie miteinander stehen und fallen. Da hätten wir also zwei Übelstände, welche der Dietrichschen Fibel anhaften. Aber man bedenke, dafs jede Fibel, wende sie auch diese oder jene »Leselehrart« an, mit Fehlern behaftet ist; wir haben demnach nur zwischen verschiedenen Übeln zu wählen. Als Normalwörter sind diese aufzuzählen: i(gel), e(sel), ei, n(est), s(eil), m(ühle), u(hr), leine, eule, o(fen), a(dler), rose, wein, maus, feile, löwe, hase, eiche, schaf, beil, taube, kühe, düte, pudel, geige, jäger, ziege, fufs, buch und faust. Es läfst sich nicht leugnen, dafs diese Normalwörterreihe mit gutem Bedachte gewählt ist.

Die Bilder dazu sind zumeist sauber ausgeführt und nicht (wie in manchen Fibeln) vieldeutig.

Die Auswahl des Übungsstoffes in der ersten Abteilung mufs als besonders gelungen anerkannt werden. Da finden wir von den »Dornen und Disteln«, die sich in vielen Fibeln breit machen, fast keine. Dafs möglichst früh Sätzchen und kleine Lesestücke zur Anwendung kommen, ist ein Vorteil, den man nicht hoch genug anschlagen kann. Solcher Übungsstoff macht nicht allein dem kleinen Völklein grofse Freude; nein, er ist auch unbedingt erforderlich. Wer jemals nach einer Fibel unterrichten mufste, die in dem Normalwörterkursus nur mit Silben und Wörtern operiert und von diesem Normalwörterkursus zu dem Lesen zusammenhängender »klassischer« (nicht: »bearbeiteter«) Stücke fortschreitet, der hat gewifs bitter erfahren müssen, dafs in diesem Falle die Kinder auf solche Leistungen nicht genugsam vorbereitet sind, dafs daher zu lange Zeit und zu viel Mühe auf das Aneignen einer einzelnen Nummer verwandt werden mufs, wodurch die Freudigkeit des Könnens zum guten Teile verloren geht. Durch Einfügung besagten Übungsstoffes wird sothanem Übelstande ein Ende gemacht.*)

*) Vgl. auch: Rein, Bliedner, Pickel u. Scheller, Das erste Lesebuch.

Die Nachsilben el, er und en treten mit Recht als »Monogramme« auf; solche »Monogramme« erleichtern die Orthoepik und beschleunigen das Lesen.

Die seltener vorkommenden Buchstaben c, x, y u. s. f. finden erst spät Verwendung, nämlich zu einer Zeit, in der gröfsere Lesepensen bewältigt zu werden vermögen, in der also jene Buchstaben so oft vorkommen, dafs ihnen eine öftere Reproduktion gesichert ist.

Mit Freuden begrüfsen wir es, dafs es der Verfasser gewagt hat, Hand an die »geheiligte klassische Form« mancher Stücke zu legen. Ich sage: gewagt hat; denn heute gehört dazu Mut. Thut man doch, als gält's, die Kleinen, die kaum über das Abc hinausgekommen sind, schon zu »Schöngeistern« erziehen zu müssen. Die Umarbeitungen sind zumeist mit feinsinnigem Verständnis vollzogen: es sind die Schwierigkeiten für die Aneignung gemindert; aber der poetische Gehalt ist nicht verringert. Die Neu- bez Nachbildungen des Verfassers sind nicht minder trefflich. (Das Lesestück mit der Überschrift »Der Jäger und das Rebhuhn« und dem Schlusse: »Weifst du denn nicht, dafs jeder Mutter ihre eigenen Kinder am besten gefallen?« — sollte freilich gestrichen sein.)

Dietrich selbst bezeichnet als einen Vorzug der Fibel »die seines Wissens völlig neue Bezeichnung der Reihen bez. Seiten durch Punkte, Kreuze u. s. f., welche den Kindern das Auffinden, dem Lehrer die Kontrolle erleichtern soll.«

Mit Recht! Doch ist dieses Orientierungsmittel nicht »völlig neu«, wie ein Blick in Wursts Schreiblesefibel zeigt.

Die Dietrichsche Fibel nimmt natürlich auf den Sachunterricht nicht unmittelbar Rücksicht*), entbehrt daher auch gewisser Vorteile.

*) Vgl. dagegen das bereits erwähnte »Erste Lesebuch« von Rein etc. Wer es ein wenig genauer ansehen mag, dem werden die Vorteile nicht entgehen, die ein Lehrplansystem auch dem Leseunterrichte zu bringen vermag.

Rekapitulieren wir, so ergiebt sich: Die Dietrichsche Fibel verdient allgemeine Beachtung.

Eisenach. M. Fack.

XXI.

Dr. Georg Müller-Frauenstein. Handbuch für den deutschen Sprachunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Gondel) 1889 und 1890. I. Teil: Zur Sprachgeschichte und Sprachlehre, 203 u. VIII S. II. Teil: Zur Vers-, Stil-, und Dispositionslehre, 180 u. IV S.

Ein mit grofser Liebe und Sachkenntnis bearbeitetes Schulbuch! Allerdings nur Stoffsammlung, keine methodische Bearbeitung, aber reich an methodischen Winken und praktischen Vorschlägen, die einen Verfasser verraten, der auf langjährige Schularbeit zurückblicken kann. Der geschichtliche Abschnitt des ersten Teiles führt, sich nur auf das Notwendigste, aber Charakteristische beschränkend, in sehr klarer Weise den Leser Schritt für Schritt von einer Erörterung über die Sprache überhaupt zum indogermanischen Sprachstamme, zu den germanischen Sprachen und endlich zur hochdeutschen Sprache, wobei die Geschichte der Schrift, der Sprachlehre, der Rechtschreibung und der Zeichensetzung eine gesonderte Behandlung erfahren. Ein dankenswerter Anhang beschäftigt sich mit »den heute geltenden Hauptregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung.« Er ist geeignet, diejenigen eines besseren zu belehren, welche in wohlgemeintem, aber mehr oder weniger unverständigem Eifer das bekannte Büchlein »Regeln und Wörterverzeichnis zur deutschen Rechtschreibung« zu verurteilen pflegen. Doch ist der Verfasser keineswegs blind gegen gewisse Schwächen des offiziellen Schriftchens, Schwächen, die heut zu Tage von jedem einsichtigen Schulmanne schwer empfunden werden. Das geht z. B. aus seinen Fragen S. 49 hervor: »Soll wirklich »»die kölnischen Bahnhöfe«« klein, die

»»Hamburger«« aber grofs geschrieben werden? Also nacheinander in Berlin der Lehrter und der schlesische, in Dresden der Leipziger und der böhmische? Der Pfälzer Wein grofs, der pfälzische aber klein?« Und ebenso geht es aus den Äufserungen S. 51 hervor: »Die in dem Regelbuche und dem Wörterverzeichnisse enthaltenen Beispiele und Ratschläge würden, sollten sie in den Schulen alle eingeprägt werden, geradezu dem Sprachgefühle Abbruch thun, da man dann gegen 1500 Fremdwörter einlernen und erklären müfste.« Den gröfsten Raum nimmt natürlich der zweite Abschnitt »Zur Sprachlehre« ein. Er bietet keine systematische Grammatik, giebt aber trotzdem über alle wichtigeren grammatischen Erscheinungen hinreichende Auskunft. Diese ist um so belehrender, als sehr häufig die Fäden klar gelegt werden, durch welche ein heute herrschender Sprachgebrauch oder eine jetzt geltende Regel mit solchen, die früheren Perioden unserer Sprache angehörten, verbunden werden. Doch scheint uns der Verfasser in einigen Fällen zu grofse Nachsicht gegen Ausdrucksweisen obwalten zu lassen, denen man zwar, selbst bei besseren Schriftstellern, nicht selten begegnet, die man aber doch als das, was sie sind, als falsch oder unschön, bezeichnen sollte. S. 105 heifst es: »Eine weitverbreitete Nebenform des Genetivs zeigen die auf einen Zischlaut oder auf ein unbetontes e ausgehenden Personennamen, nämlich ens neben s: Luisens neben Luises. Doch herrscht heute wohl die regelmäfsige Endung vor, und man fügt bei den Zischlauten in der Schrift gewöhnlich nur ein Häkchen an: Max', Fritz'. Dieser letztere Weg wird jetzt auch schon bei den betreffenden Länder- und Ortsnamen eingeschlagen, bei denen sonst auch das Verhaltniswort aushilft: Die Garnison Metz' oder von Metz.« Wir meinen, eine Ausdrucksweise wie »die Garnison Metz'« sei durchaus unschön und verwerflich und müsse deshalb in den Schüleraufsätzen als Fehler bezeichnet werden. Freilich hat hier das »Regel- und Wörterverzeichnis« mit seinem »Vofs' Luise« in trauriger Weise vorgearbeitet. Also wir wollen nicht lehren: »Die Garnison Metz' oder von Metz«, sondern: »Die Garnison von Metz oder der Festung Metz«. S. 127 sagt der Verfasser: »Ebenso bleibt es ungewöhnlich, dergleichen Verbindungen auf Personen zu beziehen, etwa: Die Leute, womit ich zu Tische safs, obgleich »wovon« auf sächliche Personenwörter, wie das Kind, und auf Personen in der Mehrzahl schon nicht mehr so selten bezogen wird. Trotzdem ist es nicht empfehlenswert zu sagen: »Die Mädchen, wovon die einen hell, die anderen dunkel gekleidet waren.« Auch in diesem Falle sind wir der Ansicht, es müfsten derartige Verbindungen nicht nur als ungewöhnlich oder nicht empfehlenswert, sondern als falsch bezeichnet werden. Der in grammatischen Dingen leider schon allzu breit sich machenden Willkür wird sonst erst recht Thür und Thor geöffnet. Das letztere geschieht auch, wenn S. 186 der Satz aufgestellt wird: »Sodann steht an Stelle des Indikativs der unabhängigen Rede der Konjunktiv der Gegenwart in der abhängigen Rede, gleichviel ob eine Gegenwart »oder eine Präteritalform im Hauptsatze steht.« Hat die deutsche Sprache wirklich keine consecutio temporum? Daraus, dafs so viele Tagesschriftsteller sie nicht beachten, folgt doch wohl noch nicht, dafs keine da ist. In den Sätzen des Verfassers: »Ich glaubte, ich s e i wieder hergestellt« und »Ich fragte, ob der Arzt da s e i, und bat, er m ö c h t e eintreten« halten wir das »sei« für durchaus ungerechtfertigt und vermögen nicht einzusehn, weshalb hier nicht der consecutio temporum gemäfs »wäre« stehen sollte. Uebrigens setzt der Verfasser in dem zweiten der erwähnten Beispiele neben den conj. praes. »sei« gegen seine Regel den conj. imperf. »möchte«. Das ist doch Verwirrung stiftend. Gerade Ausländer, für die er ja sein Buch mit bestimmt hat, werden ihm für derartige Willkürlichkeiten wenig Dank wissen. Aufser

dem Erwähnten ist uns noch aufgefallen, dafs S. 87 »Speisekarte« als aus zwei Hauptwörtern bestehend hingestellt wird, während es doch wohl richtiger ist, den ersten Teil des Wortes als Zeitwort zu betrachten und sich die Entstehung zu denken wie bei »Zeigefinger« und »Badehaus«, welche Wörter ebenfalls einen Zeitwortstamm mit einem Hauptworte durch den Bindevokal »e« verbinden. Dafs Rechen- und Zeichenbuch richtiger ist als Rechnen- und Zeichnenbuch (S. 88), dafür fehlt die allerdings nahe liegende Begründung. S. 104, wo von der Genetivbildung der Eigennamen die Rede ist, vermissen wir Beispiele wie »Die Schwester Götzens von Berlichingen« oder »Friedrich von Schillers Gedichte«; denn gerade solche Fälle pflegen dem Anfänger Schwierigkeiten zu machen. In dem Satze auf der nämlichen Seite: »Es ergiebt sich also, dafs heute männliche Hauptwörter entweder stark oder schwach oder gemischt, weibliche und sächliche nur stark oder gemischt gebeugt werden können« liegt wohl nur ein Druckfehler vor, es müfste denn sein, dafs der Verfasser weiblichen Hauptwörtern die schwache Beugung abspricht, weil sie sich gegenwärtig (abgesehen von den bekannten Ausnahmen) nur noch in der Mehrzahl zeigt. Der zweite Teil bringt in seinem ersten Abschnitte einen gedrängten Abrifs der Poetik. In ihm finden sich zwar viele der in allen Poetiken angeführten Beispiele, jedoch auch manche neue oder wenigstens nicht so allgemein bekannte. Etwas kurz weggekommen ist der § 24 über die Dramatik. Hier wäre wohl am Platze gewesen, den Bau eines Dramas nach Exposition, Schürzung und Lösung des Knotens an einem oder einigen unserer klassischen Stücke im einzelnen darzulegen. Die Lehre von den Tropen und Figuren hat der Verfasser dem zweiten Abschnitte »Zur Stillehre« eingeordnet. Sehr lehrreich ist der dritte Abschnitt »Zur Dispositions- und Aufsatzlehre«. Erzählung, Beschreibung, Schilderung, Charakterzeichnung, Betrachtung, Vergleich, Entwickelung und Abhandlung werden der Reihe nach untersucht, wobei eine Menge von Beispielen aus klassischen Schriftstellern herangezogen und besonders nach ihrer Disposition beleuchtet werden. Auf Einzelheiten sei hier nicht weiter eingegangen; man kann über manche ganz anderer Ansicht sein und sich doch mit dem Verfasser als auf gleichem Grunde stehend fühlen. Nur kommt es uns vor, als ob der Verfasser die Schwierigkeiten unterschätze, die demjenigen Schüler erwachsen, der als Einkleidung seines Aufsatzes die Form des Gespräches wählt. Es will uns scheinen, dafs man, selbst in höheren Lehranstalten, nur in seltenen Fällen die dialogische Einkleidung von den Schülern verlangen dürfe. Bei einer etwaigen neuen Auflage möge die Ungleichmäfsigkeit in der Schreibung des Wortes »einander«, wenn es mit Präpositionen verknüpft ist, beseitigt werden!

Eisenach. Dr. A. Bliedner.

XXII.

A. Ebeling. Dr. M. Luthers kleiner Katechismus. Urtext mit Angabe der Abweichungen bis 1580 und in der hannoverschen Landeskirche, nebst Vorschlägen zu sprachlichen Änderungen und Anmerkungen. Hannover, C. Meyer (G. Prior), 1890. 53 S. Preis: 1,20 M.

Dafs noch gegenwärtig, allerdings in anderem Sinne als zuweilen früher, eine Katechismusnot besteht, davon weifs jeder Lehrer, dem die Erklärung und Einprägung des Lutherschen Katechismus obliegt, ein Liedlein zu singen. Nicht zum geringsten liegen die Schwierigkeiten in der sprachlichen Form. Vieles von dem, was zu Luthers Zeit allgemein verständlich war, ist es heutigen Tages nicht mehr. In Rechtschreibung und Zeichensetzung haben sich allerdings die Katechismen der einzelnen Landeskirchen der Fortentwickelung der deutschen Sprache wohl oder übel anpassen müssen. Die Zugeständnisse jedoch, die man der Grammatik und dem Ausdrucke gemacht hat,

sind ziemlich geringe. Die Folge davon ist, dafs entweder — und das ist noch der günstigere Fall — in den Religionsstunden eine unverhältnismäfsig lange Zeit auf Erklärung des rein Sprachlichen verwendet werden mufs, oder dafs die Kinder mit dem Auswendiglernen von Unverstandenem gemartert werden. Im letzteren Falle ist es dann wirklich so, wie der Verfasser bemerkt, dafs es viel Zeit und Mühe, ja viele Thränen den heute lebenden Kindern kostet, den Katechismus zu lernen. Ein weiterer Übelstand besteht darin, dafs die Textgestaltung, wie sie sich in den einzelnen Landeskirchen nach und nach gebildet hat, verschiedenartig ist. Die sog. Eisenacher Konferenz hat im Anfange des vorigen Jahrzehnts eine neue Textgestaltung besorgt. Doch hat diese keineswegs allgemeine Annahme gefunden. Unser Verfasser wirft ihr, unzweifelhaft mit Recht, vor, dafs sie auf halbem Wege stehen geblieben sei. Er selbst hat sich nun die Aufgabe gestellt, eine weitergehende und den Ansprüchen der heutigen Schule entsprechendere Textgestaltung aufzustellen. Nach einer sehr lesenswerten Einleitung, in welcher die eben angedeuteten Mifsstände eingehend erörtert werden, stellt er neben den Originaltext des Enchiridions der Wittenberger Ausgabe von 1542 die von ihm vorgeschlagene Textfassung, alle Änderungen in beigefügten Noten ausführlich begründend. Von diesen Änderungen seien hier einige der wichtigeren namhaft gemacht. In der Erklärung des ersten Gebotes ist vor »vertrauen« der Dativ »ihm« eingesetzt, in der des achten steht »ihm Übles nachreden« statt »afterreden«, in der des zehnten »ablocken« statt »abspannen«, in der Erklärung der fünften Bitte »nichts als Strafe« statt »wohl eitel Strafe« und »fürwahr« statt des Lutherschen »zwarten«, im vierten Hauptstück »die Taufe ist nicht nur Wasser« statt »die Taufe ist nicht allein schlecht Wasser« und »im letzten Kapitel des Matthäus« und »im letzten Kapitel des Markus« statt »Matthäi am letzten« und »Marci am letzten« u. s. w. Auch das »Vater unser« hat er geändert in »Unser Vater«. In pädagogischen Kreisen würde es sicherlich freudig und dankbar begrüfst werden, wenn diese Änderungen eingeführt würden.

Eisenach. Dr. A. Bliedner.

XXIII.

H. Schwochow, Methodik des Volksschulunterrichts in übersichtlicher Darstellung. Ein Lern- und Wiederholungsbuch zur Vorbereitung auf pädagogische Prüfungen, insbesondere für Lehrer und Lehrerinnen, sowie für Kandidaten des Schul- und Predigtamtes. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. 285 S. 8°. Gera 1888 Th. Hofmann. 2,60 M.

Das Buch hat einen ausgesprochen praktischen Zweck, der bei der Beurteilung im Auge behalten werden mufs. Es kann sich also nicht darum handeln, festzustellen, ob es dem heutigen Standpunkte der pädagogischen Wissenschaft in allen Punkten entspricht, sondern ob es den Examinanden in den Stand setzt, den Anforderungen zu genügen, welche in den Prüfungen durchschnittlich an ihn gestellt werden. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, mufs das Werk als eine gelungene Leistung bezeichnet werden. Wer sich den Inhalt angeeignet hat, der kann den Prüfungssaal »sonder Furcht und Grauen« betreten. Denn er verfügt über den Inhalt der preufsisch-offiziellen Pädagogik.

Auf folgende Punkte hat der Verfasser besonderes Gewicht gelegt: 1. auf eine übersichtliche Anordnung des Stoffes, 2 auf Berücksichtigung der preufsischen amtlichen Vorschriften, welche meist zum Ausgangspunkt genommen werden, 3 auf kurze Darlegung des geschichtlichen Entwickelungsganges, 4. auf eingehende Kritik und 5. auf anschauliche Vorführung des Unterrichtsverfahrens. Der 1. Abschnitt enthält die allgemeine Methodik in folgenden Kapiteln: Auswahl und Verteilung des Stoffes; Darbietung und Auffassung des Unterrichtsstoffes; Einübung des Stoffes; der Lehrer. Ein Anhang bringt auf 1 ½ S. die

geschichtliche Entwickelung und auf 2½ S. die formalen Stufen. Der 2. Abschnitt enthält die spezielle Methodik der in Preufsen obligatorischen Fächer.

Nach S. 10 scheint es, als ob die Vertreter der Herbartschen Pädagogik bei der Geschichte Abrahams als Analyse »eine ausführliche Schilderung der Tierwelt des Morgenlandes, sowie des Nomadenlebens und der damaligen Kulturverhältnisse« vorausschickten, ein Irrtum, der gewifs nicht mehr vorzukommen brauchte.

Eichen. C. Ziegler.

XXIV.

Fr. Polack, Lehrplan mit Pensenverteilung, Lehrbericht, Lektionsplänen und Schulchronik für ein- bis dreiklassige evangelische Volksschulen. Nach dem Grundsatze der Stoffzusammengehörigkeit aufgestellt. 3. umgearb. Auflage. 78 S. Gera 1888. Th. Hofmann. 1 M.

Diese neue Auflage des Polackschen Lehrplanes erscheint in ganz neuer Gestalt. »Die Erfahrung,« sagt Polack, lehrt, dafs zusammenhangslose Lernstoffe sich leicht verzetteln, keine nachhaltige Erziehungswirkung ausüben und selten zu Bildungs- und Lebensstoffen werden. Wie Stoffbeschränkung, Stoffverbindung, Stoffdurchdringung und Stoffverwertung die Losung der Unterrichtsarbeit sind, so müssen sie auch die leitenden Grundsätze für die Aufstellung eines Lehrplanes und eine Pensenverteilung werden. Die Lernstoffe müssen nach dem Bildungsbedürfnis der Schüler ausgewählt, auf das Nötige und Mögliche beschränkt, nach innerer Verwandtschaft auch äusserlich zusammengestellt und in innige Verbindung gebracht werden, damit sie sich gegenseitig ergänzen, erklären, vertiefen und festhalten helfen. Nicht der Drache der Vollständigkeit soll die Lernstoffe auswählen, und nicht mit dem künstlichen Fangnetze des Systems sollen sie geordnet werden, sondern pädagogische Erfahrung und Einsicht soll wählen und ordnen. Was nicht durch klare Anschauung zur Vorstellung geworden, in seinem Zusammenhange nicht begriffen, in seiner sprachlichen und geistigen Bedeutung nicht verstanden, in einer bestimmten Form nicht festgehalten und in seiner Beziehung zum Leben nicht verwertet wird, das hilft wenig oder nichts zur Bildung.«

Diese Grundsätze werden aber nicht nur ausgesprochen, sondern auch befolgt. Der Polacksche Lehrplan enthält nichts Geringeres als den Versuch, unter den jetzt geltenden gesetzlichen Bestimmungen das Prinzip der Konzentration im Lehrplan durchzuführen. Übrigens hätte der Verfasser es auch ruhig aussprechen dürfen, dafs der Grundsatz der Stoffzusammengehörigkeit ein Stück Herbartscher Pädagogik und nicht ein Resultat der »Erfahrung« schlechthin ist.

Eichen. C. Ziegler.

XXV.

Ernst Haupt, Kurzgefafste lateinische Formenlehre. Berlin, Friedberg & Mode. 1890. VIII und 52.

Die vorliegende lateinische Formenlehre ist für die beiden unteren Klassen bestimmt und wie die von Perthes als Lernbuch gedacht. Vor dem Perthes'schen Buche hat sie den entschiedenen Vorzug sorgfältigerer Sichtung und engerer Begrenzung des Stoffes voraus: alle selteneren Wörter und Formen sind unerwähnt geblieben. Dem Charakter als Lernbuch entsprechend hat der Verfasser auf übersichtliche Anordnung und Darstellung, wodurch ja das Verständnis und das Gedächtnis ungemein unterstützt wird, grofses Gewicht gelegt: wo irgend angängig, ist nach dem bewährten Beispiel von Bromig und Scheindler die tabellarische Form angewandt. Das Pensum der Sexta ist, soweit erforderlich, durch gröfseren Druck von dem der Quinta abgehoben worden.

Die Genusregeln behandelt der Verfasser nach dem Vorgang von Harre (Lat. Schulgrammatik) von der Declination getrennt und unterscheidet natürliches Geschlecht, das er

mit richtigem Blicke weiter fafst als es in den landläufigen Grammatiken geschieht, und grammatisches Geschlecht, wobei er die Ausnahmen und zwar mit einem Adjektivum verbunden in einem besonderen Abschnitt nach dem Geschlecht, nicht nach der doch nebensächlichen Abweichung von der Hauptregel geordnet aufführt.

Die Musterbeispiele zu den 5 Declinationen sind recht übersichtlich gedruckt: eine praktische Vereinfachung für den Sextaner bildet die Weglassung des Vokativs, der erst später bei Gelegenheit, von ‚mi fili' (§ 10) nachgeholt wird. Dass der Verfasser in der III. Deklination die von Perthes vorgeschlagene und für den Sextaner so aufserordentlich einfache und einleuchtende Unterscheidung von substantivischer und adjektivischer Deklination wieder aufgegeben hat, halte ich für einen Nachteil, der wohl durch die getrennte Behandlung des Adjektivs herbeigeführt worden ist. Auch würde es sich vielleicht bei einer neuen Herausgabe des Büchleins empfehlen, die Endungen der Deklinationen und Konjugationen gesondert voranzustellen, da doch wohl eine Anzahl Collegen nach der neuerdings wieder von Waldeck (Lehrproben XXII. 82 ff) vorgeschlagenen Methode verfahren, dem Schüler die Endungen und nicht Paradigmata einzuprägen.

Dafs die Nominalformen des Verbums, soweit sie dem Sextaner noch nicht fafsbar sind, (Verfasser rechnet dahin die Part. und Inf. Futuri und Perfecti) erst im Zusammenhang mit den syntaktischen Regeln besprochen werden, ist durchaus zu billigen. Ob jedoch Verf. mit der Neuerung, statt des Supinum das Perfectum Passivi als Stammform aufzuführen, durchdringen wird, erscheint mir zweifelhaft; der Vorschlag hat wohl mehr die Theorie als die Praxis für sich. — Ein Verbalverzeichnis hat der Verf. absichtlich weggelassen, da nach seiner Erfahrung die Schüler aus dem Übungsbuch, nicht aus der Grammatik lernen: ob dieser Satz jedoch auf alle Übungsbücher und alle Lehrmethoden auszudehnen ist, möge dahin gestellt bleiben; jedenfalls würde man bei einer neuen Auflage des Buches ein solches Verzeichnis ungern missen.

Doch das sind alles Kleinigkeiten, durch welche die Brauchbarkeit des Buches unsenes Erachtens nur — erhöht werden würde, von denen sie aber keineswegs abhängig ist. Auch in der vorliegenden Gestalt erscheint uns diese Formenlehre als eine recht verdienstliche Arbeit, auf welche die Collegen nachdrücklich hinzuweisen wir für unsere Pflicht halten: die Vereinigung von Gedrängtheit und Übersichtlichkeit, in welcher pädagogisches Geschick und pädagogische Erfahrung augenfällig zu Tage treten, würde allein schon genügen, der Hauptschen Formenlehre den Vorrang vor vielen anderen Büchern dieser Art zu sichern.

Und wenn wir die allgemeine Seite der Erscheinung, wie sie sich uns darstellt, herausheben sollen, so möchten wir der Meinung sein, dafs solche praktische Versuche, den grammatischen Stoff im Sprachunterricht zu vereinfachen und auf das rechte Mafs zurückzuführen, die Gegner des altsprachlichen Unterrichts eher beschwichtigen und leichter bekehren werden, als manche salbungsvolle Rede mit schwungvollen Redensarten und manche langatmige Broschüre mit allgemeinen Betrachtungen und Erörterungen.

Jena. Dr. Unrein.

XXVI.

W. Seytter: Materialien zur Heimatkunde. Im Anschlufs an Stuttgart und Umgebung bearbeitet. Stuttgart, Verlag von Emil Paulus 1890. — 163 S. — 2 M.

Die vorliegende Materialiensammlung zur Heimatkunde ist mit Freuden zu begrüfsen. Sie hat sich die Aufgabe gestellt, dem Heimatkunde erteilenden Lehrer eine praktische Handhabe zu sein bei der Lösung der heimatkundlichen Aufgabe: Kenntnis der Heimat zu übermitteln, dem geographischen Unterricht durch Ent-

wicklung der wichtigsten Begriffe dieser Disziplin und Einführung in das Verständnis der Karte eine Grundlage zu bereiten und zur Herzens- und Gemütsbildung unserer Jugend beizutragen.

Über die Entstehung und den Gebrauch des Buches, das überall das pädagogische Verständnis des Verfassers erkennen läfst, lesen wir im Vorwort: »Die ersten Anfänge dieser vorliegenden Sammlung von Materialien für die Heimatkunde entstanden aus dem ureigensten Bedürfnis des Verfassers selbst. Erst im Laufe der Zeit fügte derselbe, nachdem er sich in und um Stuttgart mehr und mehr umgesehen und in die Aufgabe, Bedeutung und Behandlung des heimatkundlichen Unterrichts praktisch und theoretisch tiefer eingelebt und eingearbeitet hatte, Stein um Stein dem ersten Aufbau hinzu. Er hatte bei dieser seiner erweiternden Thätigkeit das Ziel vor Augen, eine Sammlung von heimatkundlichem Stoff zusammenzutragen, welche alle Objekte unserer Heimat umfassen sollte, die geeignet wären, einen Beitrag zur geistigen Bildung unserer Jugend zu liefern. . . . Es sei zum voraus bekannt, was ja aus der oberen dargelegten Entstehung des Buches sich ergiebt, dafs letzteres nicht nur für diese oder jene Schule, diese oder jene Klasse, für diese oder jene Schulverhältnisse und -Bedürfnisse angelegt und geschrieben worden, sondern dafs es allen Schulen Stuttgarts in gleichem Mafse dienen will. Demzufolge wird der Lehrer der Stoffsammlung nur das entnehmen, was er für seine Schulanstalt und seine Klasse, beziehungsweise die Altersstufe seiner Schüler, für nötig erachtet. Auch ist es nicht die Meinung des Verfassers, dafs alles hier gegebene Material in der sogenannten geographischen Heimatkunde gegeben werden müsse. Er hält dafür, dafs alle Fächer ihren gewissen Beitrag zur Heimatkunde liefern sollten«.

Die Reichhaltigkeit des Werkchens ist aus folgender Inhaltsangabe ersichtlich.

Von besonderem Wert ist die vorliegende Materialansammlung selbstverständlich für die Schulen Stuttgarts resp. Württembergs. Vieles läfst sich aber mit einigen Veränderungen auch auf andere Gegenden übertragen. Der Inhalt des ersten Teiles ist überdies an keine Örtlichkeit gebunden.

Zu loben ist der im Buche eingehaltene methodische Gang. Jede Lektion knüpft an einen mit den Schülern unternommenen Spaziergang an. Verständiger Weise sagt der Verfasser in dieser Hinsicht:

»Obwohl die Spaziergänge eine wichtige Stelle im heimatkundlichen Unterricht einnehmen und so oft wie möglich ausgeführt werden sollten, so will doch, wenn am Eingang der Lektionen von einem Spaziergang die Rede ist, damit nicht gesagt sein, dafs für die betreffende Lektion eigens ein solcher zu unternehmen sei. Ein Spaziergang kann den Stoff mehrerer Lektionen berücksichtigen, obwohl hier wieder vor dem »Zuviel« gewarnt werden mufs! Jeder Unterrichtsabschnitt (Einheit?) teilt sich in drei Teile: I. Das Unterrichtsobjekt wird angeschaut, beobachtet event. geprüft, gemessen, versucht, untersucht. II. Die Resultate werden auf Grund dieser Anschauungen meist in entwickelnder Weise gewonnen und übersichtlich zusammen gestellt. III. Das Gelernte kommt zur Anwendung und Einübung (Aufgaben, Rätsel, Beschreibungen, Zeichnungen). Die vom Verfasser dargebotenen Zeichnungen sind oft originell. Geschichten, Sagen, Verschen, Lieder, Rätsel sind an passender Stelle eingefügt. Die wertvollen Angaben über Höhen, Längen, Flächen, Räume etc. im »Anfang« lassen sich auch sehr gut im Rechenunterricht verwenden, wenn derselbe der Forderung der Konzentration Rechnung trägt.

Halle a. S. H. Grosse.

XXVII.

Lüders, der Volksschulunterricht, sein Ziel, sein Stoff und seine Methode. Lehrpläne für evangelische Schulen und Vorträge aus Lehrerkonferenzen. 140 S. Leipzig 1882. Merseburger. 1,50 M.

Der Verfasser, Rektor in Wollin, empfiehlt sein Buch »der freundlichen Beachtung kundiger Genossen des Berufes bestens«; leider vermögen wir uns dieser Empfehlung nicht anzuschliefsen. Dem Buche fehlt die Existenzberechtigung, weder die in ausgefahrenen Geleisen sich bewegenden Lehrpläne noch die so überaus dürftigen Vorträglein können eine solche begründen. Kundigen Genossen des Berufes zu sagen, dafs es »ratsam« sei, während des Religionsunterrichts »nicht im Schulzimmer wie der Löwe im Käfig« hin und her zu spazieren, ist einfach eine Beleidigung. An anderen Stellen freilich merkt man, dafs kundige Leser vorausgesetzt werden. Über die Rücksichtnahme auf Ethik und Ästhetik im naturkundlichen Unterricht z. B. äufsert sich Lüders, wie folgt: »Zwar darf man, wenn man bei dieser Unterweisung ethische und ästhetische Zwecke verfolgen will, nicht plump zufassen; man mufs aber auch nicht zu subtil verfahren, weil sonst der erwünschte Erfolg ebenfalls ausbleibt. Man sei nicht zu besorgt, es kann in dieser Hinsicht nicht leicht zu viel geschehen.« Wer vorher nicht wufste, wie zu verfahren ist, weifs es jetzt sicher! Füge ich noch an, dafs der Verfasser bei dem Unterrichte in den Realien, »abgesehen von der eigentlichen Veranschaulichung, vier Hauptthätigkeiten unterscheidet, nämlich das Lesen, das ergänzende Hinzuthun seitens des Lehrers, das zusammenfassende Abfragen und darlegende Antworten und das Notieren von wegweisenden Wörtern behufs Anfertigung einer häuslichen Ausarbeitung«, so werden die Leser gewifs auf weitere Darlegungen verzichten und sich mit mir wundern, wie jemand den Mut haben kann, so etwas drucken zu lassen.

Eichen. C. Ziegler.

XXVIII.

Dr. Theodor Walter, Direktor der Grofsherzogl. Hessischen Realschule zu Bingen a. Rh.: Methodische Untersuchungen aus dem Gebiete der elementaren Mathematik. Stuttgart, Berlin, Leipzig. Union Deutsche Verlagsgesellschaft. 1891. 8. A. u. d. T.:

Dr. Theodor Walter, Direktor der Grofsherzogl. Hessischen Realschule zu Bingen a. Rh.: Algebraische Aufgaben. Zweiter Band. Quadratische Bewegungsaufgaben. Bewegungsaufgaben mit mehreren Unbekannten. Kreisbe-

wegung. Spezifisches Gewicht. Ausflufs. Arbeit. Stuttgart, Berlin, Leipzig. Union Deutsche Verlagsgesellschaft. 1891. 8°.

Von dem in »Jahrgang 1890, Erstes Heft, p. 54—57« bereits angezeigten Werke ist nunmehr auch der zweite Band erschienen. Referent glaubt, mit Rücksicht auf die Ausführlichkeit, mit der er den ersten besprochen hat, sich hier kürzer fassen und nur Änderungen, welche den Plan des Buches oder sonst wesentliche Dinge betreffen, erwähnen zu brauchen und zu sollen. Indem er daher nur der Vollständigkeit halber mitteilt, dafs das Inhaltsverzeichnis sich auf den ersten und zweiten Band bezieht, erscheint es ihm bemerkenswert, dafs nicht allein der Verleger ein anderer geworden, sondern auch der frühere Zusatz auf dem Titel: »Für den Schul- und Selbstunterricht« weggefallen ist, dafs Tabellen nicht mehr fertig gegeben sind, ihre Aufstellung vielmehr, wie aus der Vorbemerkung zu § 1 zu ersehen, dem [nicht »Schüler«, sondern] »Leser« überlassen bleibt. Desgleichen ist das Rechnen mit Logarithmen, dessen Nutzen früher so gerühmt worden war, jetzt unterblieben, und geradezu falsche Ausdrücke im ersten Bande, wie »Weg sei x« kommen im zweiten nicht ferner vor, dafs aber die andere Form: »Der Weg von A nach B beträgt x Längeneinheiten« die durchaus richtige wäre und durchgehends gebraucht werden dürfe, ist nicht gesagt, denn die Zahl der Längeneinheiten x ist eine unbekannte und willkürlich angenommene, daher die letztere Form zwar immerhin »besser« als die erstere, allein um ganz richtig zu sein, mufste das Verbum im Conjunctiv stehen, also »betrage« statt »beträgt« heifsen, behauptet wird ja weder, dafs die Zahl x sei, noch das Folgende, sondern nur, dafs, wenn die gesuchte Zahl x ist, das Folgende statt haben mufs. Wenn die Sonne scheint, so wird es warm. Ebenso hat Referent nicht vermocht zu erkennen, nach welchen Regeln der Logik Einteilungen gemacht sind, wie die folgenden: »§ 1. Aufgaben, in denen die Geschwindigkeit vorkommt. Erstes Muster. Um 9 Uhr vormittags fährt auf der Main-Neckar-Bahn ein Schnellzug von Darmstadt ab nach Heidelberg, und um dieselbe Zeit ein Personenzug von Heidelberg ab nach Darmstadt. An der Kreuzung beträgt der Weg des Schnellzugs 14 Kilometer mehr als der Weg des Personenzugs. Der Schnellzug braucht von der Kreuzung bis Heidelberg noch 29 Minuten, der Personenzug von der Kreuzung bis Darmstadt noch 75 Minuten. Wieviel ganze Kilometer beträgt die Entfernung von Darmstadt bis Heidelberg? I. Vorbemerkung. II. Vor der Kreuzung. III. Übergangsnotiz. IV. Nach der Kreuzung. V. Übungsbeispiele. Zweites Muster. Miles Bland, Algebraische Gleichungen, Halle 1863. Seite 354, No. 47. A und B reisen von C nach D mit gleichen Geschwindigkeiten. A geht früher weg und hat Vorsprung! Am 50. Meilenstein von D holt A eine Herde Gänse ein; deren Geschwindigkeit $\frac{3}{8}$ Meilen: Stunde beträgt. Ein Frachtwagen begegnet ihm 8 Stunden später, der von D nach C fährt mit der Geschwindigkeit $\frac{9}{16}$ Meilen: Stunde. B holt die Gänseherde am 45. Meilenstein ein. B begegnet auch dem Frachtwagen. Von der Begegnung mit dem Frachtwagen hat B noch 2 Stunden 40 Minuten zu reisen, bis er den 31. Meilenstein erreicht. Welchen Vorsprung hatte A vor B und wie grofs ist die Geschwindigkeit der beiden Wanderer? I. Vorbemerkung. II. Die Geschwindigkeiten. III. Die Gänse. IV. Der Frachtwagen. V. Die Gleichung. VI. Das Resultat. VII. Zusammenstellung. VIII. Übungsbeispiele« etc. Von den mathematischen Zeichen endlich wird ein ungewöhnlicher Gebrauch gemacht, z. B. im obigen zweiten Muster-Beispiel »Geschwindigkeit $\frac{3}{8}$ Meilen: Stunde«, »Geschwindigkeit $\frac{9}{16}$ Meilen: Stunde«, ein Gebrauch, der vermutlich (denn darüber bemerkt ist nichts) zur Abkürzung dienen soll, z. 1. aber unrichtig ist, so auf p. 45: »45 Minuten: Meile« statt »In 45 Minuten 1 Meile«. Ferner ebenda: »60: x Meilen

(130—2x) : (x—15) Meilen« statt »$\frac{60}{x}$ Meilen«, »$\frac{130-2x}{x-15}$ Minuten«, denn nicht mit »x Meilen« oder »(x—15) Meilen« soll dividiert werden. Die Benennung ist also nicht neben den Divisor, sondern neben den Quotienten zu setzen. Ebenso leicht dem Mifsverständnis ausgesetzt ist auf: p. 137: »120 : x Fufs : Sekunde«, statt $\frac{120}{x}$ Fufs in 1 Sekunde, »120 : (x + 10) Fufs : Sekunde« statt »$\frac{120}{x + 10}$ Fufs in 1 Sekunde«. Die gesetzlich gestatteten Abkürzungen bei Bezeichnungen der neuen Mafse und Gewichte dagegen sind nicht angewandt; so p. 170: »1) das Bleivolum beträgt y : 11,324 Kubikzentimeter, 2) das Verbindungsvolum beträgt 4000 : 0,45 Kubikzentimeter, 3) das Korkvolum beträgt (40.000 — y) : 0,24 Kubikzentimeter« statt »beträgt bezüglich $\frac{4}{11,324}$ ccm, $\frac{40}{10,45}$ ccm, $\frac{40000-y}{0,24}$ ccm«, vielmehr sind überall, wo solche Mafse und Gewichte vorkommen, ihre Bezeichnungen ausführlich angegeben: Kubikzentimeter, Kubikmeter, Kilogramm, Kilometer etc.

Eisenach. H. Weifsenborn.

XXIX.

Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen. (Mit Berücksichtigung des hauswirtschaftlichen Unterrichts.) In drei Bänden. Herausgegeben von **A. Ernst**, Direktor der Kaiserin Augusta-Victoria-Schule in Schneidemühl und **J. Tews**, städt. Lehrer in Berlin. Preis geb. 1,15 M., 1,45 M., 2,10 M.

Das vorliegende Lesebuch will einer Reform des Mädchenunterrichts (in der Volksschule) die Wege ebnen und ihr als Stützpunkt dienen. Die Herausgeber liefsen sich von dem Grundsatze leiten: »Das Lesebuch soll die Allgemeinbildung und mit ihr zugleich die Berufsbildung fördern« (Begleitwort, S. 6). Dieser Grundsatz nötigte sie, nach zwei Seiten hin Front zu machen: 1. gegen diejenigen Pädagogen, die einen Unterschied im Unterricht der Knaben und Mädchen grundsätzlich verwerfen, und 2. gegen die neuerdings vielfach erhobene Forderung, die hauswirtschaftliche Unterweisung in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts zu stellen. Mit Recht heben die Herausgeber hervor, dafs die Mädchenschule mehr wie die Knabenschule auf den zukünf. Beruf ihrer Schülerinnen Rücksicht nehmen könne, weil fast alle einst Hausfrauen werden und somit allgemeine Bildung und »Fachbildung« oder »Berufsbildung« Hand in Hand gehen können. Aufserdem gebrauchen auch diejenigen Mädchen, die den Hafen der Ehe verfehlen, hauswirtschaftliche Kenntnisse. Hiernach enthält das neue Lesebuch sowohl für die Jugend beiderlei Geschlechts bewährte Lesestoffe aus den Schätzen der deutschen Litteratur, als auch neue Lesestücke, die das Weib in seinem häuslichen Wirken und Schaffen als Lehrerin der Kinder, als Pflegerin der Erkrankten, als Priesterin des Hauses, als Genossin des Mannes in Freud und Leid darstellen und dem Mädchen den Weg zeigen, den es arbeitend und schaffend selbst einst wandeln soll, um die hohen Aufgaben zu erfüllen, die dem deutschen Weibe im deutschen Volksleben für Gegenwart und Zukunft gestellt sind. (Begleitwort, S. 6 und 7).

Da das Lesebuch für mehrklassige Mädchenschulen bestimmt ist, also angenommen werden darf, dafs für die Realien besondere Lehrbücher in den Händen der Schülerinnen sich befinden, so haben die Herausgeber sich bei Auswahl der geographischen und naturkundlichen Stücke Beschränkung auferlegt (Begleitwort, S. 12). Nach unserer Meinung hätten sie noch folgende Stücke weglassen können: die Hauskatze, die Getreidearten, die Eiche (Band II.); am Waschfafs, die fetten Öle; der Zimmetbaum (Band III).

In der Geschichte — namentlich der neuesten Zeit — haben die Her-

ausgeber absichtlich den Stoff etwas reicher bemessen, weil gerade für unsere Zeit der Geschichtsunterricht von hervorragender Bedeutung ist. (Begleitwort, S. 13). Nun, aus der hervorragenden Bedeutung des Geschichtsunterrichts für unsere Zeit läfst sich zwar nicht die Notwendigkeit ableiten, das deutsche Lesebuch mit historischem Stoff zu belasten, aber da thatsächlich die Lehrbücher der Geschichte gerade die neueste Zeit wenig oder gar nicht berücksichtigen, so mufs man immerhin dankbar sein, wenn das Lesebuch die Lücke ausfüllt. Wir nennen von den hierher gehörigen Lesestücken: Das Wirken der Frauen im Krieg, Aus Kaiser Friedrichs Tagebuch, Kaiser Friedrich III., Luise, Grofsherzogin von Baden etc.

Im Einzelnen möchten wir Folgendes bemerken.

Wenn ein 7jähriges Mädchen der Mutter erzählt, dafs es gern zur Schule gehe, wenn es ihr verspricht, aufmerksam zu sein und fleifsig zu lernen, so ist das ganz hübsch; das Lesebuch aber, das in der Schule gelesen wird, darf den Kindern derartige Bekenntnisse nicht aufdrängen. Das geschieht in den beiden Gedichten: Schuleifer und Zur Schule (Band I). Da heifst es: »Im Frühling und im Winter, geh ich zur Schule gern.« »Nun, ihr Leut', ich will schon heut' — lernen, dafs es eine Freud', — dafs es eine Lust soll sein, — bis der Abend bricht herein, — dafs ich auch, wenn ich bin brav, — spielen kann und ruhig schlaf.« Die Herausgeber haben so viele vortreffliche Gedichte ausgewählt und zusammengestellt, dafs sie Produkte von so fragwürdigem Gehalt wohl hätten übergehen können.

Die Erzählung von dem »kleinen Hausmütterchen« (B. I) schliefst mit der Frage: »Bist du auch so ein Hausmütterchen, kleine Leserin?« — Rez. befürchtet, dafs die Mädchen der 8. Klasse von vornherein die Absicht des Lesestückes merken und verstimmt werden.

In dem Lesestück »Was das Mädchen an und bei sich hat« heifst es u. a. »Die Baumwolle kommt von einer Staude und steckt in Kapseln, welche aufplatzen, sobald sie reif sind, und welche die schönen weifsen Fäden enthalten, die man so vielfach gebraucht ... Die Lava ist aus einem feuerspeienden Berge her ausgeflossen, flüssig und heifs; dann ist sie erkaltet und zu Schmuckgegenständen verarbeitet worden.« Belehrungen über solche Dinge kommen doch zu früh für Kinder, denen man ein paar Seiten vorher die Gedichtchen vom Pudel (Wer hat hier die Milch genascht?) und vom Mäuschen (Warum schleppst du dort mir das Stück Zucker fort?) geboten hat. Bd. I.

Sehr wunderlich nehmen sich im Munde der Kinder die Sätze aus (Das Klettenkörbchen, Bd. I): »Mit der Klette treibt ihr oft manche Unart, ihr werft sie euch neckend an die Kleider, wohl gar in die Haare. Man kann einen besseren Gebrauch von ihr machen, liebe Kinder!«

Die Mutter spricht zum Kinde, das gerne wissen möchte, warum es stets sein Bild in ihrem Augensterne sieht: »Augen sind der Seele Fenster, sind des Lebens schönste Zier; weil ich dich im Herzen trage, schaust du aus der Seele mir.« Die Augen sind des Lebens schönste Zier? Weil die Mutter das Kind im Herzen trägt, darum schaut es ihr aus der Seele? Sind Herz und Seele dasselbe? Schaut das Kind aus dem Fenster der Seele, wenn es aus der Seele schaut? Und das soll ein Gedicht sein, und noch dazu für 7 bis 8jährige Mädchen!

Das Lesestück »Kaiser Wilhelm II.« (Bd. I) hat nach unserem Dafürhalten höchstens für Berliner Schulen eine Berechtigung, und auch in Berlin brauchen die Kinder im 2. und 3. Schuljahre nicht zu erfahren, dafs der Kaiser Sigismund den Burggrafen von Nürnberg in die Mark sandte, dafs Friedrich im Jahr 1412 in die Mark kam, dafs ihm am 18. April 1417 die Mark erb- und eigentümlich zugesprochen ward.

Die Erzählung »U-Haken und J-Punkte« (Bd. II) beginnt mit den

Worten: »Die ganze Klasse war einig darüber, dafs Trudchen ungerecht behandelt worden sei. Neun Fehler hatte ihr das Fräulein angerechnet, und doch hatte sie in der ganzen langen Arbeit nicht einen einzigen »richtigen« Fehler. Zwei U-Haken und sieben J-Punkte hatte sie vergessen, das war alles« u. s. f. Dem Rez. erscheint dieser Anhang höchst geschmacklos, er ist überhaupt kein Freund von Erzählungen aus dem Schulleben, die ihren Zweck eben deshalb verfehlen, weil sie denselben gar zu offen zur Schau tragen.

Auch das Märchen »Blanka und Rosalinde« würden wir ohne Bedauern in den späteren Auflagen des Lesebuches vermissen, weil es nur geschrieben ist zur Verdeutlichung der »Lehre«: »Die wahre Glückseligkeit besteht nicht in äufserer Pracht und Herrlichkeit, sondern in einem ruhigen und zufriedenen Leben» (Bd. II, S. 106). Aufserdem wirkt die Darstellung des Verhältnisses zwischen dem Könige und Blanka geradezu abstofsend Der König sieht Blanka, ist von ihrer Schönheit bezaubert, heiratet sie bald hernach, läfst sich von den »Hofdamen« gegen seine Gemahlin aufhetzen (was die neidischen Schwätzerinnen eigentlich gegen die Königin vorbringen, erfährt man nicht), wird immer liebloser in seinem Verhalten gegen sie (man weifs nicht warum?), giebt ihr mit Vergnügen die Erlaubnis zum Besuch ihrer Schwester und — verzichtet bereitwilligst auf ihre Rückkehr, denn »er liebt sie nicht mehr!« Von poetischem Geiste ist in dem ganzen Märchen auch nicht der leiseste Hauch zu vernehmen.

In einzelnen Fällen haben die Herausgeber ein Gedicht verkürzt, zum Vorteil des Ganzen. Wir möchten ihnen noch eine andere Kürzung vorschlagen. Das Gedicht: »Gute Nacht« von Geibel gewinnt an innerem Werte, wenn man die 3 und 6. Strophe wegläfst. Die 3. Strophe giebt nur einzelne Züge zu einem Bild, aber kein geschlossenes Bild. Der Traum wallet von Thür zu Thür, also schläft alles? Nein, denn eben verhallet das Harfenspiel im Palast, die Menschen wollen demnach erst zur Ruhe gehen, und der Traum kommt zu früh. Wie gelangen wir nun aus dem schimmernden Palast zu dem Fergen, der im Nachen schläft? Und von dem Fergen zu den Hirten, die auf den Bergen um's Feuer Rast halten, also nicht schlafen? Wie schön ist dagegen der Traum in der 5. Strophe als Trostspender eingeführt! — In der 6. Strophe tritt auf einmal der Dichter selbst hervor; ist es denn wirklich so wichtig für uns, zu erfahren, dafs nun auch er im Frieden ruhen will, »bis glänzt der Morgenstern?« Doch wohl kaum. Alles vorhergehende hat gar keine Beziehung zu der Persönlichkeit des Sängers, und wir wissen ihm nicht Dank für sein überraschendes Erscheinen zu einer Zeit, wo der Traum schon als lieber Gast bei uns eingekehrt ist.

»Macht des Weibes« von Schiller (Bd. III) ist für die Mädchen der Volksschule ganz unverständlich, auch in der Oberklasse werden alle Erklärungsversuche an dem abstrakten Inhalt scheitern.

Die Erzählung »Auch im Tode vereint« (Bd III.) tritt als eine wahre Geschichte« auf, und sie wirkt auch als solche, d. h. lediglich durch ihren Stoff, von dem zu wünschen gewesen wäre, dafs der Verfasser ihn in eine gewisse poetische Ferne gerückt hätte.

Diese Bedenken gegen einzelne Lesestücke wollten wir um so weniger verschweigen, da wir im übrigen dem neuen Lesebuche unsere vollste Anerkennung zollen. Es enthält eine solche Fülle des Schönen in Form von Gedichten und Erzählungen und berücksichtigt in so verständiger Weise den späteren Beruf der Schülerinnen, dafs wir es, soweit Volks-Mädchenschulen in Betracht kommen, jedem andern uns bekannten Volksschullesebuche vorziehen. Druck und Papier lassen nichts zu wünschen übrig.

Eisenach. O. Foltz.

XXX.

H. Scherer, Schulinspekter in Worms. Welche Anforderungen stellt unsere Zeit an die Organisation dei Volksschule? Sammlung pädagogischer Vorträge von **W. Meyer**-Markau. IV. Bd. Heft 3. Bielefeld, Helmich. 1891. S. 12. Pr. 0,40 M

In wohlabgerundeter Form und ohne unsachliche Gehässigkeit gegen Bestehendes wird im vorliegenden Vortrage ein alter Vorschlag aus dem Jahre 1890 der deutschen Lehrerwelt von neuem dargeboten. Leider fehlt dem Gebotenen jedweder Hinweis auf die Geschichte dieser Angelegenheit und eine gründliche didaktische Begründung. Nur allein das Zeitgegebene bietet Anlafs und Grundlage der Auseinandersetzungen des Verfassers. Derselbe betont mit Recht, dafs nicht »soziale und kirchliche Politik« getrieben, sondern eine allerdings bisher ungern berührte soziale Frage, die wichtige Frage der »Volksbildung« der Lösung näher gebracht werde. Ein Fortschritt über die nicht erwähnten Magerschen Forderungen läfst sich kaum feststellen. Denn Mager unterschied schon 1840 eine Volksschule, in welche die ganze Jugend des Volkes, aller Stände bis zum 10. Jahre aufgenommen werden sollten. Diejenigen, welche von den Schülern »Volk« bleiben wollten, vollendeten ihre Bildung in einer sogen. »Deutschen Schule«, die »Gelehrtenschule« war für das Bedürfnis der Gebildeten des Volkes da. Verfasser empfiehlt folgende Organisation: »Die deutsche Nationalschule vermittelt allgemeine Menschenbildung in nationaler Form. Sie legt den Grund für die gesamte Bildungsarbeit der Gegenwart und Zukunft und befähigt den Schüler, sich eine religiös-sittliche Weltanschauung zu bilden, durch sie Gesinnungstüchtigkeit zu erlangen und sich an der Kulturarbeit der Gegenwart und Zukunft mit Erfolg zu beteiligen.« (S. 8.) Aus der Nationalschule entwickelt sich bei ihm auch die Bürgerschule und die Gelehrtenschule. Um zum Wohle des Vaterlandes nicht blofs die verschiedenen Stände, sondern auch die Konfession zu vereinen, empfiehlt er mit fast »wörtlicher« Übereinstimmung des Jenaer Superint. Braasch (Reform des Religionsunterricht in der Volksschule, S. 19) einen »christlichen Religionsunterricht« im Gegensatz zu einem »dogmatischen« (S. 7). Dafs Verfasser die Lösung der »wirtschaftlichen Frage der deutschen Volksschule und ihrer Lehrer« als Grundlage neuer Organisationen der Volksschule betrachtet, zeugt von einer Würdigung eines Schlagwortes von Kehr, welches etwa lautet: Der Mangel an Realem ist der Tod des Idealen!

Halle. Dr. B. Maennel.

XXXI.

Was uns eint. Vom Herausgeber der pädagogischen Vorträge, **W. Meyer**-Markau, IV. Bd. Heft 2, Bielefeld, Helmich, 1891, S. 15. Pr. 0,40 M.

Das kleine Heft erinnert nach seinem Inhalt lebhaft an die Gewitterschwüle des grofsen Lehrertages zu Berlin. Man hat es mit einem Nachgewitter zu thun, das alte und neu aufgestaute Wolken vernichten will.

Wer bei Verfolg der Entwicklung des preufs. Volksschulwesens nur für Leiden der Lehrerschaft Augen gehabt hat, findet in dem zuweilen prickelnd geschriebenen Vortrage deren eine wohlgeordnete Sammlung. Daher kann Verfasser eine Verbissenheit schwer unterdrücken. Die oft eigentümlich erscheinende Darstellung erhöht nicht gerade die Lesbarkeit des Gebotenen, ist aber leider durch ärgerliche Vorkommnisse veranlafst. Denn wer die Prefs-Stimmen über den VIII. deutschen Lehrertag gesammelt hat, kann selbst im Reichsboten (Vergl. No. 132, 3. Juni 1890) von Unterlassungen lesen, deren man sich im Laufe der Zeiten gegen Schule und Lehrerschaft schuldig gemacht hat.

Auf die Gefahr hin, zu den »Lehrerfreunden mit Gänsefüfschen« (S. 6) gerechnet zu werden, möchte den Verdächtigungen gegen Zillessen (S.

1 u. 2) hier gesteuert werden. Neben Dörpfeld tritt Zillessen energisch für eine sachgemäfse Regelung der Schulaufsichtsfrage ein; er ist es auch, der die vom Verfasser mit Recht betonte Zusammenschliefsung der Lehrerreihen anerkennt. In seinem Buche: »Was lehrt der VIII. deutsche Lehrertag?« ist zu lesen: »Die Lehrervereine sind nicht blofs eine historische Erscheinung, die wir in vollem Mafse zu würdigen wissen, sondern sie bieten ihren Gliedern auch namhafte Vorteile, und sie mögen in Vertretung der äufseren Interessen der Schule und der Standesinteressen der Lehrer auch noch fernerhin ihre nicht zu unterschätzende Bedeutung haben.«

Welcher Ausdrucksweise sich Verfasser zuweilen bedient, mag durch folgende Belege gekennzeichnet sein: »Die kränkelnde Pastorenzeitung mit dem falschen Namen gepäppelt« — »Wo zu auch ganz, um mit Herrn v. Hammerstein, einem der Leiter des Blattes, nachäffend zu mauscheln« — »rechten Patschuli- und Rennstallduft«. —

Es werden die gemeinsame Berufsarbeit, die widrigen Verhältnisse, unter denen die Lehrer arbeiten, und die gemeinsamen Widersacher und Feinde als Gründe des Zusammenschlusses angeführt. A. Diesterweg beleuchtet die hierhergehörigen Punkte objektiv und unseres Erachtens umfassender als der Verfasser durch folgende Worte: »Wo gedeiht ein Lehrerverein? — Wo die rechte Gesinnung die Mitglieder beseelt — Worin sie sich zeigt? — Es ist jedermann bekannt. Man braucht nur daran zu erinnern Es ist die Liebe zum Beruf, die Hingebung an die Zwecke desselben, das Aufgehen in ihm — die Freundschaft zu den Standesgenossen — der Eifer sich nach allen Richtungen zu vervollkommnen — die Verwandtschaft zu allem Innern und Geistigen — das Gefühl der Liebe zum Vaterlande, zur Nation — die Teilnahme von allem, was die Zwecke der Menschheit fördert, die Sympathie mit den Armen und Notleidenden, Gedrückten, die Sehnsucht, dazu mitzuwirken, dafs es auch durch uns in dem Kreise unseres Wirkens immer besser werde.« —

Halle. Dr. B. Maennel.

XXXII.

Friedlieb Deutschmann, deutsche Eigenart. Deutsches Nationalgefühl. Deutscher Patriotismus. — Ein Zeit- und ein Zukunftsbild. — Allen Vaterlandsfreunden und Erziehern gewidmet. Hannover, C. Meyer, 1891. S. 39, Pr. 0,60 M.

Verfasser hat sich eine dankenswerte zeitgemäfse Aufgabe gestellt. Das Gefühl, dafs wir in der Jetztzeit lebenden Deutschen uns mehr denn je unseres Deutschtums bewufst sein müssen, ist ja durch den Vorgang unseres Kaisers zu einer Willensregung Vieler geworden. Es fragt sich, ob die Darlegungen des Verfassers den berufenen Führer offenbaren, die deutschen Mitbürger und insbesondere die deutschen Erzieher zur Mitarbeit besonders anzuregen.

Rühmend darf hervorgehoben werden, dafs der ungenannte Vaterlandsfreund einem nicht allzu beengenden Patriotismus das Wort redet. Zu einer philosophischen Auffassung eines Victor Hehn, welcher in einem seiner Werke sagt: »Die gröfste Vaterlandsliebe zeigten zu allen Zeiten diejenigen nationalen Führer, die nicht die heimische Eigenart am hartnäckigsten festhielten, sondern am offensten und bereitwilligsten auf die Lehren der Fremde und den früher und anderswo erreichten Kulturgewinn eingingen« — erheben sich allerdings die schlichten Auseinandersetzungen nicht. Aber selbst unter dem Gesichtspunkte des Verfassers, dafs ein Volk gegenüber andern Völkern sein »nationales Gepräge« treu zu bewahren habe, kann manches Gute entwickelt werden. Und wenn es gilt, den sittlich nicht ausgereiften Landsleuten im Auslande die Wahrheit gründlich zu sagen, so kann ihm sogar ein gewisses Verdienst nicht abgesprochen werden. Denn leider ist es nicht unwahr, »dafs eine Umschau unter den Landsleuten da draufsen nicht selten zu einem Ergebnis führt, das dem

Deutschtum wenig Gewinn verheifst.« (S. 5) Auch dürfte es nicht überflüssig sein, wenn manchem Inländer und zwar aus der Zahl der »oberen Zehntausend« (S. 11) das nationale Gewissen geschärft wird. Aus diesem Grunde kann es dem um die Abstellung der erkannten Mängel ernstlich Besorgten übersehen werden, wenn er u. a. oft Erörtertes wiederholt und einzelnen Erfahrungen allgemeineren Wert beilegt (S. 10—11, Anmerk.) Der Schwerpunkt des Büchleins liegt aber in der Auseinandersetzung folgenden Gedankens: »Gerade die Erfahrung, dafs der Deutsche im Auslande für eine Umwendung so leicht zugänglich ist, mufs einer hieraufgerichteten erziehlichen Thätigkeit die besten Aussichten eröffnen, und dies umsomehr, wenn der Keim schon in das empfängliche Kindesherz gepflanzt wird.« (S. 18) Diese zwei Drittel des Umfanges fassende Auseinandersetzung erhebt sich über manche der in pädagogischen Zeitschriften verschiedentlich schon erschienenen über denselben Gegenstand. Jedoch kann sie keinen Anspruch auf erschöpfende Vollständigkeit erheben. Unter den Andeutungen des Verfassers über den nationalen Wert unserer Sprache darf z. B. unter keinen Umständen die meisterliche Vorrede zu J. u. W. Grimms deutschen Wörterbuche, vielleicht auch Du Bois-Reymonds Rede über eine Akademie der deutschen Sprache und des Reichspostmeisters Stephan bahnbrechende Bestrebung übersehen werden. Die Hinweise auf einen patriotisch wirksamen Sprachunterricht sind leider oberflächlich, desgl. die über den geographischen, geschichtlichen, Gesangs- und Religionsunterricht. Indessen verdiene die Forderung: Es mufs stets Anschaulichkeit mit Vertiefung in die Einzelheiten verknüpft sein (S. 24.) — Der Hinweis auf den didaktischen Wert der Reisen (S. 34) und die Erziehung zur Vaterlandsliebe sei eine aus den Geboten der Sittlichkeit sich ergebende (S. 35) — volle Beachtung. Die an einzelne ziemlich wertvolle Gedanken über den Religionsunterricht der Zukunft sich merkwürdiger Weise anschliefsenden schulpolitischen Ausgriffe (S. 35) stehen wohl in geringem Zusammenhange mit der Aufgabe, welche sich Verfasser gestellt hat. Die Behauptung, dafs ein Lehrer in leichtfertigem Scherz über manche Eigentümlichkeiten seines Vaterlandes den Stab bricht« (S. 36) dürfte zum Glück ein Phantasma des Verfassers sein. Eine gleiche Vermutung entsteht, so der Verfasser tadelt, dafs der Lehrer in der Schule sich auf eine Vergleichung der Völker einläfst, um dabei die Deutschen herabzusetzen. —« (S. 31).

Halle. Dr. B. Maennel.

XXXIII.

Lehrgang der englischen Sprache von **Andreas Baumgarten**, Professor an der Cantonschule Zürich, I. Teil. Dritte verbesserte Auflage. Druck und Verlag von Orell Füfsli u. Co. Zürich 1890. X, 147 S.

Abteilung I handelt von der Aussprache (S. 1—23), Abteilung II enthält englische Lesestücke, deutsche Uebersetzungsstücke, Grammatik (S. 24—108), Abteilung III gibt eine Zusammenstellung der Regeln, eine Uebersicht der unregelmäfsigen schwachen und starken Zeitwörter in alphabetischer Reihenfolge und in Gruppen, Paradigmen zum Zeitwort. Ein Anhang bringt Lesestücke, Vokabeln zu den Lesestücken von Abt. II, Aussprache von Eigennamen, ein englisch-deutsches und ein deutsch-englisches Wörterverzeichnis. Zur Uebersicht des gesamten grammatischen Stoffs dient ein systematisches Verzeichnis (S. VIII—X).

In dem Buch ist das Streben nach Uebersichtlichkeit in der Anordnung und Gruppierung des Stoffs durchaus ersichtlich.

Was die Lehre von der Aussprache angeht, so mufs man sich freuen, diesem wichtigen Kapitel grofse Sorgfalt zugewandt zu finden.

In Abt. II hat Verfasser — aber nur ganz im Anfang (Kap. I—V) — die grammatisierende Methode zu Hülfe genommen, um den Schüler

möglichst rasch ins Zeitwort einzuführen. Dann tritt die induktive Methode in ihr Recht. Der grammatische Stoff wird gewonnen an zusammenhängenden englischen Stükken von ansprechendem Inhalte. Die Beispiele, welche zur Veranschaulichung der Regeln dienen sollen, werden in übersichtlicher Weise hinter dem Text gegeben. Doch hat Verfasser — abgesehen von wenig Fällen – die Regeln nicht selbst formuliert, in der richtigen Erkenntnis, dafs durch Hinzufügung der Regeln hinter die Beispiele der Zweck der Induktion verfehlt wird. An Stelle der Regel setzt er eine blofse Frage, damit die Selbstthätigkeit des Schülers nicht beschränkt, und derselbe in seinem Urteile nicht beeinflufst werde. Das ist ein ganz besonderer Vorzug des Buches. — Bezüglich des *Übungsstoffs* bekennt sich Verfasser zu dem Grundsatz: Viel englisches, wenig deutsches Übungsmaterial. Trotzdem bietet er reichlich deutsche Übungsstücke. Er erklärt, dies gethan zu haben aus Rücksicht auf solche Schulen, wo der Lehrer gleichzeitig mehr als eine Klasse unterrichten musse und gern Stoff für stille Beschäftigung habe. Die deutschen Stücke sind allerdings vielfach unzusammenhängend an sich, aber das Material bezieht sich stets auf bereits dagewesene englische Stücke. Wer kein Freund von deutschen Uebersetzungsstücken ist, kann die betreffenden Stücke einfach weglassen. — Die *Grammatik* berücksichtigt aufser der Formenlehre häufige syntaktische Erscheinungen. Mit unnötigem Ballast wird der Schüler verschont Dagegen giebt ihm das Buch Gelegenheit, sich eine gute Menge von echt englischen gebräuchlichen Wendungen anzueignen. — Die *Aussprache der Vokabeln* wird bezeichnet durch eine sorgfältige *Lautschrift*.

In einigen Dingen bin ich mit dem Verfasser nicht einverstanden und gestatte mir daher etliche Bemerkungen.

Laut und Schrift sind durchweg streng zu scheiden. Verfasser hat beide einige Male verwechselt. So nennt er a, e (ee) i, o, u in lute, me, green, I, no, tune *lange Vokale* und giebt an, dafs langes a wie $\bar{e}^{i}$ (e^{i}) l. e wie i $\bar{\imath}^{i}$ (i^{i}) l. i wie $\widehat{ai}$ l. o wie $\widehat{\bar{o}^{u}}$ (o^{u}) l. u wie $\breve{j}u$, $\breve{u}$ ($\breve{j}\bar{u}^{u}$ $\bar{u}^{u}$) lauten. Der Ausdruck »langer Vokal« schliefst schon den Begriff des Lauts ein; nun kann natürlich ein langer a-laut nicht ein e^{i}-laut, ein langer i-laut nicht ein ai-laut sein etc. Es mufs heifsen: a in late hat den Lautwert von Diphtong $\bar{e}^{i}$ (e^{i}), i den von Diphtong ai etc, Natürlich dürfen auch a in late und a in rat, i in smile und i in sit, o in home und o in not, u in tune und u in sun einander nicht als lange und kurze Vokale gegenübergestellt werden, da von *lautlichen* Entsprechungen nicht die Rede sein kann. In long haben wir nicht den Verschlufslaut g, sondern einen Nasal, ausgedrückt durch die *Buchstaben* ng. Unverständlich ist mir die Behauptung, dafs der Vokal der Endsilbe in Worten wie father, honor, sugar pleasur eigentlich stumm sei (S. 14), und die Endung in lived eine stumme Silbe heifst (S. 130). — Ueber l, m, n, anl. r und ng bemerkt Verfasser: »Die durch diese Zeichen ausgedrückten Laute dürfen gesprochen werden wie die entsprechenden im Süddeutschen,« wenngleich er für eine »ganz genaue« englische Aussprache noch besondere Weisungen giebt. Ich sehe es für principiell unzulässig an, dem Schüler eine *nicht ganz genaue* Aussprache als erlaubt hinzustellen. Zu r vor Vokalen war noch zu sagen, dafs es kein Schwirrlaut ist. Die Angabe, d und t seien wie im Deutschen zu bilden ist irreführend. Die englischen d t sind supradental. In one ist o nicht ö, sondern mindestens $\widehat{uö}$; der durch $\breve{ö}$ bezeichnete Laut wird fälschlicherweise gleichgesetzt mit dem qualitativ und quantitativ verschiedenen ö in world. word etc (S. 130). — Eine *allgemeine* Angabe bezüglich der Artikulationsbasis im Englischen wäre am Platze.

Aus der *Formenlehre* erwähne

ich einige wichtige Fälle, wo ich genügende Berücksichtigung der lautlichen Geltung der Endungen vermisse. Die lautliche Endung des regelmäfsigen Plurals ist i + stimmhaftes s nach Zischlauten, stimmhaftes s nach den übrigen stimmhaften, stimmloses s nach den übrigen stimmlosen Lauten; dasselbe gilt für den Genit. Sing. und den der unregelmäfsigen Plurale. Auf Grund von lessons boys uncles-aunts wird aber (S. 25) festgestellt als Regel: Das Zeichen der Mehrzahl ist ein lautes s, und arrows letters — cats werden (S. 54) in eine Kategorie gesetzt. Verwirrend ist die Frage S. 54: Welches ist das Zeichen der Mehrzahl nach harten Zischlauten? (Beispiele crosses, watches, judges, pages. Beim Gen. Sing. und dem des unregelmäfsigen Plurals wird blofs die Schreibung (S. 54) angegeben. Als gewöhnliche Endung des regelmäfsigen schw. Imperf. (Beisp. dressed, tied) bezügl. des Part. der Verg. (Beisp. lived) wird festgestellt — ed, ohne Angabe derAusspr. t, bezügl. d. — Von den Transkriptionen gefallen mir nicht ö für u in hut, o in none etc., w für w, ſ für den stimmhaften Laut: der Laut in hut, none ist nicht gerundet und hat nichts ö-haltiges. Schüler, die bilabiales w zu sprechen gewohnt sind, können durch die Transkr. w veranlafst werden, dies aufs Englische zu übertragen; ſ ist bedenklich für solche, die keinen Unterschied im Deutschen machen zwischen ſ und ß z. B. in reisen und reifsen. Für die Diphtongen ēi (ei), ōu (ou) sollten die entsprechenden Lautzeichen, nicht e ō stehen. — Verfasser sagt, er habe nur dann die Bezeichnung der Aussprache weggelassen, wenn letztere sich von selbst verstehe. Doch kommen Fälle vor, wo die A. bei fehlender Bez. sich nicht von selbst ergiebt, vgl. resemble, resist, disappoited, excuse, despise, noisy, reason, wisdom. Hier sollte s bezeichnet sein. — Ungleichmäfsigkeiten in der Bezeichnung weisen auf dictionary: — ary = är¹ (S. 147) und ör¹ (S. 133), thoroughly: — ö=li (S. 132) und o=li (S. 146) bury = bë=ri (S. 143) und bä'=ri (S. 132.)

Für wünschenswert hielte ich es, dafs das englisch-deutsche, sowie das deutsch-englische Wörterverzeichnis so ausführlich wären, dafs der Schüler sich rasch jedes fehlende Wort ins Gedächtnis zurückrufen könnte, auch würde ich für das erstere eine ausnahmslose Transskription für angemessen halten.

Druckfehler sind: S. 23 ū = ōu st. uu, S. 134: ow = o st. ō.

Meine Überzeugung geht dahin, dafs B.'s Werk wegen der angegebenen Vorzüge ein recht gutes Hülfsmittel für den englischen Unterricht sein wird.

Delitzsch Georg Kemlein.

XXXIV.

Prof. Dr. Th. Ziegler-Strafsburg, Die soziale Frage eine sittliche Frage. 4. Aufl. Stuttgart, Göschensche Verlagshandlung 1891.

Dafs der Blick der neueren Ethik auch auf die sogen. soziale Frage gerichtet ist, ist sehr erfreulich, da die Ethik als Individual-Ethik einer wesentlichen Ergänzung durch die Sozial-Ethik bedarf. Und insofern die Pädagogik in ihrem praktischen Teil durchaus auf letzterer fufst, erklärt es sich, dafs auch die Erziehungswissenschaft an den sozialen Problemen unserer Tage nicht vorübergehen darf, wenn sie sich nicht dem Vorwurf aussetzen will, in blinder Einseitigkeit befangen zu sein. In den gesellschaftlichen Ideen, wie sie die Ethik Herbarts darlegt, war überdies für die Pädagogik immerfort die Mahnung enthalten, die idealen Aufgaben der Erziehung in enger Fühlung zu halten mit den sittlichen Strömungen, die die Wirklichkeit durchfluten. Ein Buch, welches sich die Aufgabe stellt, die soziale Frage als eine sittliche nachzuweisen, mufs daher von vornherein das Interesse der Erzieher in Anspruch nehmen. Ja man kann geradezu behaupten, dafs die soziale Frage eine Frage der Erziehung sei.

Referent hat diesen Gedanken in mehreren Artikeln in den Grenzboten*) darzulegen versucht. Hierin berührt er sich sehr eng mit den Anschauungen, in denen das vorliegende Buch sich bewegt. »Das, um was es sich handelt, sei im Grunde nichts anderes, als moralische Erziehung des Menschen im Sinne einer Umwandlung des individualistischen Geistes in den sozialen, die Erkenntnis und Überzeugung, dafs wie alle, so auch die materielle Kultur ein Teil der sittlichen und ein zu Versittlichendes sei, dafs das, was bisher von einzelnen lediglich in ihrem eigenen Interesse gethan wurde, vielmehr zur Erhaltung des Ganzen bestimmt sei, und dafs darum an die Stelle einer einseitigen Berücksichtigung der Privatinteressen die höheren allgemeinen, der Blick auf das Ganze zu treten habe.« »Überwindung des egoistischen Individualismus durch den sittlichen Sozialismus. Das sei das Ziel.« (S. 25.) Es ist zu erreichen auf dem Weg der sozialen Reform, vorausgesetzt, dafs derselbe zugleich ein Weg sittlicher Erziehung, der Siegesweg des sozialen Geistes und seiner Verbreitung in der Welt ist. (S 29.) Sitte und Sittlichkeit sind langsam wachsende und werdende Mächte. Darum Schritt für Schritt! Im Gegebenen, am Gegebenen umbauen, weiterbauen, auf dem alten Boden in den neuen Geist hinweinwachsen, geduldig arbeiten und sich und andere erziehen, sittlich erziehen für den neuen Geist und in dem neuen Geist und uns so fähig machen zur Erfüllung unserer sozialen Aufgaben —: das ist zwar nicht so vielversprechend und so morgenschön, wie der goldene Traum vom Leben der Menschen in Utopie; aber es ist praktischer als träumen! (S. 53.) Was aber kann auf dem Boden unserer heutigen Staats- und Gesellschaftsordnung für diese moralische Aufgabe geschehen? (S. 57.) Es mufs ein Erziehungsprozefs eingeleitet werden, der sich auf den Arbeiter und auf den Arbeitgeber erstreckt. Nichts anderes will auch P. Göhre in seinem vielgelesenen, packenden Buch: Drei Monate Fabrikarbeiter und Handwerksbursche (Leipzig, Fr. W. Grunow 1891)*): »Die Arbeiterfrage ist keine blofse Magen- und Lohnfrage, sondern auch eine Bildungs- und religiöse Frage ersten Ranges. (S. S. 212) Das macht unsere deutsche Arbeiterbewegung so furchtbar ernst, zu einem so vielköpfigen Ungeheuer. Auch G. Schmoller (Aufsätze zur Sozial- und Gewerbepolitik der Gegenwart, S. 247 ff.) ist der Überzeugung, dafs der letzte Grund aller sozialen Gefahr nicht in der Dissonanz der Besitz- sondern der Bildungsgegensätze liegt. Alle soziale Reform mufs an diesem Punkt einsetzen. Sie mufs die Lebenshaltung, den sittlichen Charakter, die Kenntnisse und Fähigkeiten der unteren Klassen heben. Nach Göhre geschehe das durch eine kraftvolle, tiefgreifende Reformarbeit, durch die bedingungslose Erfüllung aller berechtigten Wünsche der millionenköpfigen Arbeitermasse, durch ihre Organisation zu einem besonderen Stande und durch dessen Einpflanzung in den Rechtsboden des modernen Staates. Das ist Aufgabe der Regierung und der gesamten im Parlament vertretenen Gesellschaft. Die zweite, nicht geringere Hälfte jener Erziehungsaufgabe habe sodann die Kirche zu lösen. Zunächst müsse der Grundsatz durch die Kirche zur Thatsache gemacht werden, dafs auch ein Sozialdemokrat Christ und ein Christ Sozialdemokrat sein kann. Dazu mufs der sozialdemokratischen Weltanschauung ihr materialistisches Rückgrat ausgebrochen werden. Hierin liegt der soziale Beruf der Kirche und der wahrhaft Gebildeten unserer Tage.

Ob freilich die Kirche wie sie jetzt ist, die Macht noch besitze, scheint Prof. Ziegler zweifelhaft. (Vergl. S. 72, 107 f.) Die Kirche hat an Ein-

*) Die zukünftigen Parteien 1890, 13. Heft. Sozialismus und Erziehung. 1890, 24. Heft. Zur Schulrede des Kaisers 1890, 51 H. Die sieben Schulfragen des Kaisers 1891, 18 H. Militarismus u. Schulerziehung 1891, 33 H.

*) S. Mitteilungen in d. H., S. 17.

fluss und Gewalt über die Gemüter Schritt für Schritt an Boden verloren, weil sie im Dienste der bestehenden Staats- und Gesellschaftsordnung schon dadurch den unteren Klassen verdächtig ist. Und wenn sich gegenwärtig deutlich zwei Strömungen in der Geistlichkeit unterscheiden lassen, eine ablehnende, welche die Sozialdemokratie aufs unversöhnlichste bekämpft und eine ihren Forderungen mehr und mehr entgegenkommende, die sich der inneren Verwandtschaft mit ihren Bestrebungen bewusst ist, so ist doch sehr zweifelhaft, ob die Kirche den Sieg davon tragen wird. Prof. Ziegler befürchtet, dass der Kampf auf die Dauer für beide Kirchen verhängnisvoll werden wird. Sie würden sich letzten Endes doch machtlos erweisen und der Kampf werde dann nur den Prozess fortschreitender Loslösung beschleunigen. Von den Massen als Gegner angesehen und verlassen, aber in ihrer Machtlosigkeit auf diesem Gebiet und darum nicht ferner mehr beachtet und geschätzt, würden sie sich und das Christentum selbst vor die Existenzfrage gestellt sehn. Wir sehen weit hoffnungsvoller in die Zukunft, vorausgesetzt dass die vielfach in konventionellen Formeln erstarrte und salzlos gewordene Kirche wieder Leben gewinnt dadurch, dass sie in das Leben eingeht, die berechtigten Forderungen der unteren Klassen zu den ihren macht und durch rastloses Aufsuchen und Betonen des Gemeinsamen wieder Vertrauen und Einfluſs gewinnt, selbst auf die Gefahr hin, mit den Besitzenden in Widerspruch zu geraten. Das bekannte Wort, es sei für den Staat weitaus am wichtigsten, dass die Millionäre zufrieden seien, das gemeiniglich dem Fürsten Bismarck zugeschrieben wird, könnte leicht für Staat und Kirche höchst verhängnisvoll werden.

Doch wir wollen diese Anzeige nicht unnötig ausdehnen. Ausdrücklich möchte ich noch meine volle Zustimmung zu dem Abschnitt »Familie und Frau; die Frauenfrage« erklären und zum Schluss den Lesern der »Studien« die Zieglersche Schrift aufs wärmste empfehlen.

Jena. W. Rein.

D. Anzeigen.

I.

Joh. Meyer, Lesebuch der Erdkunde für Schule und Haus. 3 Bände. Gotha, Behrend 1890.

Vorl. geogr. Lesebuch stellt sich, wie andere Werke dieser Art, den Zweck, als Ergänzung zum Unterricht lebendige Bilder von den Ländern, ihren Produkten u. s. w. in dem Geiste der Schüler hervorzurufen. Ohne Zweifel erfüllt es diesen Zweck in vortrefflicher Weise, da es sich bestrebt, die landschaftlichen, die ethnographischen und Städtebilder gleichmäſsig zu berücksichtigen und vor allem, dem Bedürfnis unserer Schulen entsprechend, unser Vaterland reichlicher zu berücksichtigen, als es in ähnlichen Werken zu geschehen pflegt. Der 1. Band enthält: 1. Bilder aus der allgem. Geographie; mathem. Geogr., physikal. Geogr.; Kultur-Geogr. 2. Bilder aus Asien. 3. Bilder aus Afrika. 4. Bilder aus Amerika. 5. Bilder aus Australien. Der 2. Band umfaſst Bilder aus Europa mit Ausschluſs des deutschen Reichs. Der 3. Band giebt Schilderungen aus dem deut- Reich.

II.

H. Prass, Herbarts Pädagogik. Vortrag. Straſsburg, Fr. Bull. 1890. 1 M.

Der frische, anziehende Vortrag des Herrn Kreisschulinspektors Praſs bespricht 1. Herbarts Lebensgang, 2. Herbarts pädagogische Werke, 3. Die Hauptlehren der Herbartschen

Pädagogik, 4. Die Herbartsche Schule, 5. Die Stellung der Volksschule zur Herbartschen Pädagogik bez. zur Herbartschen Schule. Der Verfasser stellt 12 Hauptlehren und demgemäfs 12 Hauptfragen auf, von denen er 9 mit Ja, drei mit Nein beantwortet. Die letzteren beziehen sich auf die Frage der kulturhistorischen Stufen, auf die Konzentration im Zillerschen Sinn und auf das Ziel der Erziehung nach Herbart.

III.

Adolph Diesterwegs ausgewählte Schriften herausgegeben von **Eduard Langenberg**. Neue, durchgesehene Auflage. (Vollständig in 20 Lieferungen à 60 Pf Je 5 Hefte bilden einen Band.)

Diesterwegs ganzes Leben und Streben, das sich auf die Hebung und Förderung des Schul- und Erziehungswesens, wie des Lehrerstandes in gleicher Weise richtete, hat seinen treuesten und bleibendsten Ausdruck in seinen Schriften gefunden. Die meisten derselben sind aber im Buchhandel längst nicht mehr zu haben, und die 40 Jahrgänge der »Rheinischen Blätter«, sowie die 16 Bände des »Pädagogischen Jahrbuchs«, welche er herausgab, und in welchen er seine Ansichten in fesselndster und entschiedenster Weise darlegte, sind nur selten irgendwo vollständig zu finden. Und doch vermögen sie gerade über den Mann, der bei Lebzeiten aufs heftigste angegriffen und dessen Bild der jüngeren Lehrerschaft oft durch schiefe und falsche Darstellungen getrübt worden ist, den rechten Aufschlufs zu geben

Daher ist die oben genannte Ausgabe, die 1877 zum ersten Mal erschien, freudig zu begrüfsen.

Auszug aus dem Inhalts-Verzeichnis: Über das oberste Prinzip der Erziehung. — Über Natur und Kulturgemäfsheit. — Worin liegt das Charakteristische geistanregender Lehrer? — Über die Lehrmethode Schleiermachers. — Das Prinzip des Elementarunterrichts. — Über die Methode des Sprachunterrichts. — Reise nach den dänischen Staaten. — Lebensfragen der Civilisation. — Über die Methode des Zahlenunterrichtes. — Über die wahren und falschen Erwartungen von der Volksschule. — Über den Unterricht in der populären Himmelskunde. — Schiller für immer. — Hilf dir selbst, so hilft dir Gott. — Goethe als Vorbild. — Jeder Lehrer ein Naturkenner. — Gott in der Natur. — Das Lehrerbewufstsein. — Die drei Nägel an dem Sarge eines Lehrers. — Lehrer-Verschiedenheit. — Über Lehrer-Konferenzen. — Von der Stellung der Frau des Lehrers. — Über das Lateinlernen in den höheren Bürgerschulen. — Daz Prinzip der modernen Pädagogik. — Über die Schulinspektion. — Die Volksschule von Luther bis jetzt. — Thesen zu Disputationen in Lehrervereinen. — Die Erziehung zur Gesetzlichkeit. — Pestalozzi. — Über Inspektion. — Konfessioneller Unterricht. — Über politische Parteistellung der Lehrer. — Individualität, Subjektivität des Charakters. — Astrologie, Geologie und Geognosie. — Kirchenlehre oder Pädagogik. — Die innere Mission. — Der Formalismus. — Das Volksschulwesen in Vergangenheit und Gegenwart. — Die deutsche Nationalerziehung. — Das Prinzip der modernen Schule. — Mein Religionsunterricht. — Pädagogische Blicke in die Gegenwart. — Über den Ursprung der Sprache. — Lessing als Pädagog. — Bibel und Naturwissenschaft. — Lessings Nathan. — Die Zukunftsschule etc. etc.

In demselben Verlag erschien auch die neue (6) Auflage von **Diesterwegs Wegweiser**, zur Bildung für deutsche Lehrer bearbeitet von **Karl Richter**, Ausgabe in einem Bande. Diese Jubiläumsausgabe von Diesterwegs bedeutenstem Werke, bearbeitet von dem durch seine Schriften über Diesterweg bekannten Direktor Karl Richter in Leipzig zu dem sehr billigen Preise von $3^1/_2$ Mark wird gewifs allseitig willkommen geheifsen werden.



A. Abhandlungen.

Der Pessimismus E. v. Hartmanns und die moderne Pädagogik.

Von F. W. D. Krause in Cöthen.

Im Jahrgange 1890 (Heft 3, S. 129—150) der »Pädagogischen Studien« hat E. v. H. eine Abhandlung veröffentlicht, welche die Überschrift trägt: »Kann der Pessimismus erziehlich wirken?«

Diese Frage hat bereits seitens der Richtung in der modernen Pädagogik, welche auf dem Boden der Philosophie Herbarts steht, ihre Beantwortung in verneinendem Sinne gefunden, und zwar durch die Entgegnung des Professors Vogt im Jahrbuche des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik (1891) und die an dieselbe sich anschliefsenden Verhandlungen auf der vorjährigen Hauptversammlung des genannten Vereines zu Magdeburg (s. Erläuterungen z. Jahrbuche).

Wenn ich es nun ebenfalls unternehme, auf jene Frage zu antworten, so findet dies seine Begründung in meinem von dem soeben bezeichneten etwas abweichenden Standpunkte. Dafs es trotz des letzteren Umstandes mir verstattet ist, an diesem Orte, an welchem seitens E. v. H.s die zu beantwortende Frage gestellt wurde, die Antwort geben zu dürfen, danke ich der Freundlichkeit des Herrn Herausgebers vorliegender Zeitschrift, der mir die Spalten derselben geöffnet hat. Veranlafst zu der Antwort fühle ich mich durch die mahnenden und tadelnden Worte, welche E. v. H. am Schlusse seines erwähnten Aufsatzes an die moderne Pädagogik, zu deren Vertretern auch ich mich zähle, richtet: dieselbe möge in sich gehen und ihre Grundsätze prüfen an dem Mafsstabe des Pessimismus, mit dem sie bisher verschmäht habe, irgendwie Fühlung zu gewinnen. —

Zunächst wird es für mich nötig sein, den zu beleuchtenden Gedanken E. v. H.s gegenüber meinen Standpunkt der Beurteilung kurz darzulegen.

I.

1. Seite 130 seiner Abhandlung lehrt E. v. H.: Den Wert des Lebens könne man an einem zweifachen Mafsstabe messen, erstens an dem der Glückseligkeit, die es dem Lebewesen bereite, und zweitens an dem der Entwickelung und des Fortschrittes sowohl der körperlichen, als auch der geistigen Organisation und der mit ihm zusammenhängenden Leistungen. In ersterer Beziehung bekennt er sich zum eudämonologischen Pessimismus, in letzterer zum evolutionistischen Optimismus.

Mir erscheint das Verfahren, bei der Würdigung des Lebens Glückseligkeit und Fortschritt als zwei gleichartige Mafsstäbe neben einander zu verwenden, nicht glücklich gewählt, und zwar aus folgendem Grunde:

Der Standpunkt, von dem die Frage nach dem Lebenswerte gestellt wird, kann ein zweifacher sein, der spekulative und der empirische.

Innerhalb der Spekulation kommt hier nur die idealistische Richtung der Teleologie inbetracht, da die materialistische Anschauung, welche anstelle des bewufsten Zweckes den blinden mechanischen Kausalzusammenhang setzt, wenig zu einer Wertung des Lebens sich eignet. Die Würde eines Zweckes aber kann von den beiden hier inrede stehenden Mafsstäben allein die Glückseligkeit beanspruchen insofern, als man annimmt, die Menschheit sei ins Leben gerufen, damit an ihr entweder sofort oder dermaleinst die Glückseligkeit realisiert werde, während der Fortschritt in der körperlichen und geistigen Organisation nie Zweck sein kann, sondern nur ein diesem oder einem anderen Zwecke dienendes Mittel; denn man ruft doch nicht jemanden ins Leben, damit er fortschreite, sondern damit er durch dieses Fortschreiten zu irgend einem Ziele komme.

Der Erfahrungsstandpunkt kümmert sich nicht um das Warum und Wozu; er konstatiert einfach die Thatsache des Lebens. Auf diesem Grunde setzen dann naturgemäfs Erwägungen darüber ein, ob und wie es anzustellen sei, dieses Leben, das doch einmal gelebt werden mufs, möglichst lebbar zu machen, aus demselben die seinem ruhigen Verlaufe etwa sich entgegenstellenden Hindernisse zu entfernen und es zu einem denkbarst angenehmen zu gestatten. Die Glückseligkeit ist an dieser Stelle nicht Lebenszweck, sondern lediglich erstrebte Lebensform. Ihr gegenüber spielt auch hier der Fortschritt die Rolle des Mittels, durch das jene Form erreicht werden kann. Selbst zu erstrebende definitive Lebensform zu sein, ist dem Fortschritte nicht gegeben, weil er bei allem hohen Werte doch den Charakter des Ruhelosen, Unbefriedigten und Unbefriedigenden an sich trägt und es vom Standpunkte des Lebenmüssenden sinnlos wäre, einen solchen Zustand als dauernden zu erstreben.

Man mag also jene beiden Mafsstäbe betrachten, von wo aus man will, nie fügen sie sich demselben Rahmen. Und deswegen durften sie nicht als gleichwertig neben einander gestellt werden.

Eine eingehende Prüfung der Zweckfrage ergiebt nun, dafs alle Teleologie den Zweck des Lebens tiefsten Grundes in der Glückseligkeit suchen mufs und thatsächlich sucht, bewufst oder unbewufst, selbst die, welche unter dem Namen des praktischen Idealismus als diesen Zweck die sittliche Vollendung oder Vollkommenheit bezeichnet und deshalb zu der Frage der Glückseligkeit anscheinend sich verhält wie Feuer zu Wasser. Wenn mir das jemand nicht zugeben zu können vermeint, so möchte ich ihn um etwas Geduld bitten; vielleicht gelingt es mir noch, ihn zu überzeugen. — Welche ausschlaggebende Rolle der Glückseligkeit für die Beurteilung des Lebens vom Erfahrungsstandpunkte zufällt, bedarf wohl weiter keiner Erläuterung. Die Glückseligkeit ist mithin von so grofsem Einflusse auf die Beurteilung des Lebens von beiden denkbaren Betrachtungspunkten aus, dafs sie bei dieser immer in Rücksicht gezogen werden mufs, ja für ein abschliefsendes Urteil allein in Rücksicht gezogen werden kann.

Diese Erwägungen weisen mir meine Stellung innerhalb des Eudämonismus an. Indem ich dies ausspreche, bin ich darauf gefafst, dafs man auch mir zu bedenken geben wird, wie die eudämonistische Anschauung eine tiefere Stufe des Denkens darstelle als der bereits erwähnte praktische Idealismus. Indes vermag ich die Wahrheit dieser Behauptung solange nicht anzuerkennen, als ich nicht davon überzeugt werde, dafs der Sittlichkeit der beanspruchte »Wert in sich selbst« auch wirklich zukomme. Bis dahin gestatte man mir, als das einzige, dem man mit Aussicht auf allgemeine Zustimmung einen Wert an sich beimessen darf, die Glückseligkeit anzusehen. Dafs ich mit dieser Meinung mich nicht allein befinde, dafür lassen sich die Belege inmenge herbeischaffen. Hier stehe von den vielen nur einer: »Das Glück ist eigentlich der Schlüssel aller unserer Gedanken. Jeder sucht es für sich; viele suchen es, wenn es der einzelne nicht erreichen kann, gemeinsam. Es ist der letzte Grund alles Lernens, Strebens, aller staatlichen und kirchlichen Einrichtungen. Man mag den Eudämonismus schelten, wenn man will. Es ist aber das Lebensziel der Menschen: Glücklich wollen sie sein, um jeden Preis.« (Hilty: »Glück«, S. 179.) Aufserdem glaube ich eine Form des Eudämonismus zu vertreten, die schon um deswillen keinen Rückfall in die Anschauungen des vorigen Jahrhunderts darstellt, weil sie neu ist, die vielmehr als kräftiger Fortschritt auftritt mindestens der alten Form des Eudämonismus gegenüber und die auch dem praktischen Idealismus, den ich keineswegs gering achte, insofern gerecht wird, als sie dessen Prinzip in sich aufnimmt, zudem aber

in mehreren Punkten, z. B. in der Sicherheit ihrer Fundierung, denselben übertrifft.

2. Die Frage nach dem Werte des Lebens würde ich also in der Form stellen: Ist die Glückseligkeit der dem Menschen bestimmte Lebenszweck oder die seitens des Menschen erstrebte Lebensform? Mit der richtigen Beantwortung dieser Frage nach der einen oder der anderen Seite hin wird dann zugleich das Urteil über den Lebenswert ausgesprochen: Im ersten Falle ist das Leben als Mittel zum Zwecke einer Realisierung der Glückseligkeit die Nebensache, im zweiten die Hauptsache, der sich die Glückseligkeit als Form unterordnet.

Für welche Beantwortung entscheiden wir uns?

Wenn man in Rechnung zieht, dafs wir erfahrungsgemäfs und so mit denkbarster Sicherheit etwas nur über das Individualleben wissen und zwar in seiner Beschränkung auf das irdische Leben, dafs inbezug auf alles übrige uns also jene Gewifsheit abgeht, weil eine solche uns zu geben keine Spekulation imstande ist, und weiter, dafs uns das Erdenleben über einen etwaigen Zweck desselben keinerlei bestätigenden Aufschlufs giebt, so kann man die Würde einer gesicherten Lebensauffassung nur der Ansicht zusprechen, welche die Glückseligkeit als die vom Menschen erstrebte Lebensform ansieht.

Daraus folgt für mich, dafs ich jedes Urteil, zu welchem ich im Ablaufe der Gedankenreihe gegenwärtiger Arbeit gelange, vom Erfahrungsstandpunkte auszusprechen haben werde. Man sehe mir dies nach. Ich unterschätze durchaus nicht den Wert der Spekulation. Aber ich darf sie hier nicht zuworte kommen lassen, weil ich festen Boden unter den Füfsen haben und jedem die Möglichkeit wahren möchte, die Richtigkeit der von mir vorgetragenen Gedanken aufgrund des eigenen Erlebens und Erfahrens zu prüfen. Der Nachweis dafür wird freilich erst noch erbracht werden müssen, ob es möglich sei, bei dem zu Leistenden die Hilfe der Spekulation zu entbehren.

3. Wer das Streben nach Glückseligkeit als aussichtslos betrachtet, den nennt man bekanntlich in dieser Hinsicht einen Pessimisten, denjenigen, welcher jenem Streben die Möglichkeit des Erfolges zuspricht, einen Optimisten. Untersuchen wir, ob auf diesem Gebiete der Pessimismus oder der Optimismus berechtigt sei.

Der Begriff der zu erstrebenden Glückseligkeit hat als Unterlage die Glückeslosigkeit, die Glückesarmut, das Leid des Lebens.

Wer zur richtigen Würdigung des Leides kommen will, mufs meines Erachtens erst ein Vorurteil gründlich verabschieden, das ihm tief im Blute zu stecken pflegt: die Anschauung, als ob die Welt der Menschheit wegen da sei, oder genauer, jedes einzelnen Menschen wegen. Es ist noch gar nicht lange her, dafs man allen

Ernstes annahm, die Sonne, der Mond und die übrigen Sterne seien Beleuchtungsvorrichtungen für die Erde, will sagen, für den Herrn der Erde, für den Menschen. Ja man meinte wohl gar, sie seien eine Art optischer Telegraphen, welche nicht nur der Menschheit im allgemeinen, sondern jedem einzelnen Menschen seine Schicksale verkündeten, wenn man nur die Zeichen zu deuten verstände. Zwar lächelt der Kundige heutigen Tages über diese kindliche Ansicht; aber ganz haben wir alle noch nicht in dieser Beziehung die Kinderschuhe vertreten. So wenig Angenehmes indes für den Herrn Menschen der Gedanke hat, er mufs ausgesprochen und mit allen seinen Konsequenzen als Wahrheit erfafst werden: Mag die Welt da sein zu einem Zwecke, zu welchem sie wolle, der Mensch repräsentiert diesen Zweck nicht. Damit soll selbstverständlich nicht geleugnet sein, dafs die Welt zu ihrem übersehbaren Teile im Menschen gegenwärtig die »Spitze« ihrer Entwickelung erreicht zu haben scheine.

Stellte sich im Menschen der Zweck, d. h. der Endzweck, der Welt dar, so müfste deutlich erkennbar alles in der Welt nach ihm hin sich konzentrieren; alles, was da ist, müfste sich ihm fügen und ihm dienen; seine Gesetze müfsten es sein, die in der Natur herrschen. Wir sehen von alledem — nichts. Die Natur hat ihre fest bestimmten Ordnungen und verzichtet keinen Augenblick zugunsten des oder gar eines Menschen auf die Durchführung derselben, sondern setzt diese Durchführung mit unbedingter Rücksichtslosigkeit ins Werk. Nirgends sehen wir auch nur die geringste Spur davon, dafs die Natur geneigt sei, im Menschen ihren Herrn anzuerkennen. Der Mensch ist ein unendlich kleines Teilchen der Natur, der letzteren ebenso viel oder so wenig wert wie jedes andere Weltteilchen.

Die mannigfachen in der Natur wirkenden Kräfte verhalten sich gegenseitig durchaus nach dem Gesetze der Stärke, sonst vollkommen so, als wäre die eine für die andere nicht vorhanden. Und da macht es keinen Unterschied, ob diese Kräfte in leblosen Körpern oder in lebenden Wesen wirken. So reifst die stärkere Säure die schwächere ohne weiteres aus ihrer Verbindung; so nimmt die lebenskräftigere Pflanze der an dieser Kraft geringeren die zur Existenz nötigen Stoffe weg; so tötet das starke Tier das schwache, das ihm zur Nahrung dienen soll.

In dieses Widerspiel der Kräfte ist auch der Mensch gestellt. Er wie jedes Lebewesen hat das Bestreben, sich so ausleben zu können, wie es seiner Natur angemessen ist. Da findet er um sich herum mancherlei, was dieses Bestreben zu fördern imstande ist, vieles auch, was dasselbe hindert. Er als fühlendes Wesen bleibt dabei innerlich nicht unberührt. Das Fördernde wird ihm zum Angenehmen, das Hindernde zum Unangenehmen. Das erstere

gewährt ihm Freude; das andere verursacht ihm Leid. Das erstere schätzt er als Glück, das andere als Unglück.

Wie beides auf die einzelnen Menschen verteilt ist, bleibt hier aufser Betracht. An dieser Stelle haben wir es mit der Erforschung des Durchschnittszustandes zu thun.

Ob die Gefühle des Angenehmen und besonders des Unangenehmen mehr an der Oberfläche bleiben oder ob sie tief gehen und zu gleicher Zeit ein weiteres Bereich des seelischen Lebens unter ihren Einflufs bringen, das hängt, abgesehen von dem Verhältnisse der Stärke jener Einwirkung zur Widerstandskraft des Menschen, wesentlich von der Anschauung und Auffassung der Weltstellung des Menschen ab, von der soeben die Rede war.

Der Eindruck eines widrigen Geschehnisses auf einen Menschen, der sich für den Mittelpunkt der Welt hält, ist ein ganz anderer als auf einen, der über diese Stellung zur Klarheit gekommen ist und sie in dem von mir oben entwickelten Sinne auffafst. Der erstere wird alles Widrige als einen Eingriff in seine Herrscherstellung betrachten, gewissermafsen als eine ihm zugefügte persönliche Beleidigung; der andere läfst sich nicht übermäfsig stark davon treffen und findet sich damit ab, so gut es geht. Für den ersteren gestaltet sich alles Unangenehme zum »Leiden«; für den anderen ist es nur unangenehm. Was der erstere für ein grofses, ihn niederschmetterndes Unglück hält, das ist dem anderen eine Sache, die nicht gerade geringe Anforderungen an seine Widerstandsfähigkeit stellt, die aber ertragen werden mufs und deswegen ertragen wird. Dem ersteren ist die Erde ein Jammerthal, dem anderen ein Ort, auf welchem zwar nicht alles geht, wie es zu wünschen wäre, auf dem es sich aber im grofsen und ganzen leben läfst.

Wenn wir nun beide bezüglich ihrer Anschauungen klassifizieren sollen, so kommen wir hinsichtlich des zweiten in Verlegenheit. Zu den Pessimisten gehört er sicher nicht, aber auch nicht zu den Optimisten. Die Frage, ob Leid oder Freude im Leben überschiefst, ob die gegenwärtige Welt die beste oder die schlechteste ist, existiert für ihn gar nicht. Dafs es möglich ist, in ihr zu leben, beweist ihm sein eigenes Dasein, und damit genug. Er lebt eben und findet sich mit den Hindernissen des Lebens ab wie ein guter Soldat, der nach bestem Wissen und Können das ihm Übertragene ausführt, ohne weitere Reflexionen daran zu knüpfen. Er ist einfach ein Mann der Pflicht. Der erste indes trägt alle Kennzeichen eines echten Pessimisten an sich.

Wessen Stellung ist nun die richtige?

Ganz abgesehen davon, was das Praktischere sein möchte, müssen wir die Lebensanschauung des ersteren darum eine unzu-

treffende nennen, weil die Quelle, aus der sie fliefst, als eine trügerische sich erweist.

Diese Lebensanschauung aber giebt den Boden ab, in welchem tiefsten Grundes aller eudämonistische Pessimismus wurzelt. Letzterer ist also schon deshalb zu verwerfen, weil er aus einer grundfalschen Auffassung der Weltstellung des Menschen entspringt.

Kurz mag auch erwähnt werden, wie der körperliche und seelische Zustand demselben Geschehnisse bezüglich seiner Wirkung auf den Menschen einen ganz verschiedenen Charakter geben kann. Was in gedrückter Stimmung zur schweren Bürde wird, das fühlt man bei Gesundheit des Leibes und gehobenen Geistes entweder gar nicht oder erträgt es doch mit Leichtigkeit. Zudem mag darauf hingewiesen werden, dafs es vor allem das Ungewöhnte vonseiten des Leides (und der Freude) ist, was den Menschen tief berührt.

Aber nicht nur die subjektive Stellung zu dem, was man »Leid« nennt, kommt bei der Beurteilung des Pessimismus inbetracht, sondern auch, und zwar fast noch mehr, die objektive, d. h. diejenige, bei welcher es sich um die Möglichkeit oder Unmöglichkeit handelt, dem Leide zu entrinnen. Die Möglichkeit bis zu einem hohen Grade läfst sich leicht erweisen. Wer die Unmöglichkeit behauptet, mufs seine Augen vor dem verschliefsen, was auf der Hand liegt.

Erstens sucht alles Lebende, und gewifs nicht ohne Erfolg, den widrigen Geschehnissen gegenüber sich zu stärken und widerstandsfähiger zu machen. So klammert sich der vom Sturme oft geschüttelte und mit dem Umsturze bedrohte Baum mit seinen Wurzeln fest und fester in den Boden ein. Und der Mensch verfährt natürlich ebenso. Um den Unbilden der Witterung besser widerstehen zu können, härtet er z. B. seinen Körper durch Baden in kaltem Wasser ab.

Zweitens trachtet alles Lebende, ebenfalls mit Erfolg, danach, vor widrigen Einflüssen sich zu bergen, soweit es geht. Das Wild sucht Höhlen und dichtes Gesträuch auf, um sich vor Regen, Schnee und kaltem Winde zu schützen. Der Mensch baut sich Wohnungen und verschliefst die Öffnungen derselben durch Thüren und Fenster.

Drittens gelingt es der Tier- und der Menschenwelt, die Naturkräfte in ihren Dienst zu nehmen. So benutzen die Zugvögel ihnen günstige Luftströmungen zur Unterstützung ihres Fluges beim Wandern. Und wie der Mensch Wind und Wasser, Dampf und Elektrizität und was noch sonst alles sich dienstbar zu machen gewufst hat, das lehrt ein jeder Blick ins tägliche Leben. Diese Dienstbarmachung der Naturkräfte erstreckt sich sogar auf die unter gewöhnlichen Umständen feindlichen und ge-



fährlichen. So kreuzt der Seemann gegen widrigen Wind auf und veranlafst denselben auf diese Weise, das Schiff sich entgegen zu treiben. So benutzt der Arzt die Gifte als Heilmittel.

Bisher hat es sich um das Leid gehandelt, das dem Menschen durch die blind wirkenden Naturkräfte zugefügt wird. Wir haben gesehen, dafs sich dasselbe keineswegs als ein solches darstellt, dem man nicht begegnen könnte. Praktische Erfahrung und Gewandtheit, sowie theoretisches Wissen sind es hier, die leidvermindernd so entschieden wirken, dafs bei bestimmt zu erwartenden weiteren Fortschritten derselben das sogenannte Leid auf ein verschwindendes Minimum beschränkt wird.

Doch bei weitem nicht alles Leid widerfährt uns durch die Naturkräfte. Ein nicht geringer Teil desselben, und gerade der am unangenehmsten empfundene, wird uns durch unsere Mitmenschen zugefügt. Stellte sich nun schon das vorige als ein solches dar, dem zu entrinnen ist, so dieses erst recht. An dem Wesen der Naturkräfte ist nichts zu ändern; das des Menschen zeigt sich als im hohen Grade abänderbar. Für die Menschen liegt die Möglichkeit durchaus vor, von ihrer natürlichen Rücksichtslosigkeit, die ihnen als Naturwesen ursprünglich ebenso eigen ist wie allen übrigen Naturkörpern mit den in ihnen wirkenden Kräften, zu lassen und überzugehen zur Rücksichtsnahme, zum Wohlwollen, aus Naturwesen zu Vernunftwesen zu werden. Und war es vorhin Erfahrung und Wissen, was wir als leidvermindernd erkannten, so tritt uns hier das sittliche Verhalten der Menschen zu einander als geradezu leiderlösend entgegen. Denn vermag uns Erfahrung und Wissen bezüglich der Naturkräfte im günstigen Falle nur auf ein Minimum des Leides zu bringen, ganz verschwinden kann das Leid solange nicht, als wir noch im Leibe wallen und somit zu diesem Teile den Naturgesetzen unterworfen sind, z. B. dem des Vergehens, wenn letzteres überhaupt ein Leiden ist. Nichts hindert uns aber, einen Fortschritt der Menschheit auf dem Gebiete der Sittlichkeit bis zu dem Punkte für möglich zu halten, dafs ihre Glieder in reinem vernünftigen Wohlwollen und so nach dieser Seite hin wirklich leidlos zusammen leben. Zwar gegenwärtig scheinen wir noch ziemlich weit von diesem Ziele entfernt zu sein. Indes lehrt ein kundiger Blick in die Geschichte der Menschheit, dafs trotz aller Rückfälle im einzelnen es im allgemeinen mit der Sittlichkeit aufwärts geht. Mögen die Schritte klein sein, sie werden doch gethan.

Aus dem letzten Abschnitte aber ergiebt sich zweierlei: erstens, dafs das Streben nach Glückseligkeit nicht etwas der Sittlichkeit Feindliches ist, wie vielfach besonders von dem Trachten nach eigener Glückseligkeit behauptet wird, sondern dafs dieses Streben die Sittlichkeit unausweichlich fordert, zweitens, dafs in dieser Forderung der zwingende Grund für die Ver-

pflichtung der Menschheit im allgemeinen und jedes Menschen im besonderen zur Sittlichkeit liegt.

Es sei mir zwischendurch erlaubt, hervorzuheben, dafs wir zu jener Form des Eudämonismus, auf die ich oben als auf die von mir vertretene neue hindeutete, hier nun gelangt sind, dem alten egoistischen, unsittlichen gegenüber zum neuen vernünftigen, sittlichen. Würde es sich darum handeln, den beiden Arten des Eudämonismus einen kurzen, knappen Namen beizulegen, so möchte ich mich dahin entscheiden, den alten den des Habens, den neuen den des Seins zu nennen, obgleich ich mir dessen wohl bewufst bin, dafs diese Bezeichnungen als nicht ganz einwandsfrei sich darstellen um deswillen, weil sich die Begriffe »haben« und »sein« nicht rein genug von einander scheiden. Wie man das Haben von Geld ein Reichsein nennen kann, so läfst sich das Klugsein als ein Haben von Klugheit ansehen. Und doch glaube ich die Ausdrücke aus folgendem Grunde festhalten zu dürfen: Die beiden Arten des Eudämonismus unterscheiden sich am kenntlichsten darin, dafs die eine in der Erwerbung von Gütern des äufsern, die andere in der von solchen des innern Besitzes ihre Erfüllung sucht. Das Wesen des Menschen wirklich nachhaltig zu beeinflussen, tiefstinnerlich zu ergreifen und umzugestalten, zu heben und zu veredeln, ist aber die Erwerbung von Gütern nur der letzteren Art imstande. Unter diesem Gesichtspunkte wird man die Wahl der obigen Bezeichnungen nicht ganz unzutreffend finden.

Wenn wir nun das bisher Gesagte noch einmal an uns vorübergehen lassen, so werden wir zu der Überzeugung kommen müssen, dafs der eudämonistische Pessimismus nicht nur deshalb zu verwerfen ist, weil er einer falschen Anschauung sein Entstehen verdankt, sondern nun weiter auch deswegen, weil zur pessimistischen Auffassung der Leidfrage jedweder Grund mangelt sowohl nach der subjektiven, als auch nach der objektiven Seite hin, ja dafs wir nicht einmal auf dem der ersteren Seite gegenüber eingenommenen, nahe bei der Indifferenz liegenden Standpunkte ausharren dürfen, sondern dafs die Erwägungen nach der zweiten Seite hin uns zu einer entschieden optimistischen Anschauung nötigen.

Und somit habe ich dann den von mir erstrebten sicheren Standpunkt der Beurteilung gewonnen, und zwar im »eudämonistischen Optimismus«. —

Auf diesem Standpunkte angelangt, will ich es unternehmen, die Ansichten E. v. H.s einer Prüfung zu unterwerfen. Eine eigentümliche Fügung will es, dafs letzteres gerade von der Lebensanschauung aus geschieht, welche E. v. H. als vollständig unhalt- und unbrauchbar bezeichnet.

II.

4. Mit den metaphysischen Erörterungen E. v. H.s, die allerdings nicht ohne allen Einflufs auf die Stellung desselben zur Leidfrage bleiben, mich zu beschäftigen, darf ich nicht Veranlassung nehmen erstens aus dem Grunde, weil solche Beschäftigung ins endlose Weite sich dehnen und doch zu keinem nennenswerten Ergebnisse führen würde, denn man kann über solche Sachen wohl viel streiten, aber wenig ausmachen, zweitens darum, weil mir mein Beurteilungsstandpunkt die Verpflichtung auferlegt, diese Erörterungen beiseite zu lassen.

Auch bezüglich der wirklich zu beurteilenden Darlegungen E. v. H.s werde ich aus Rücksicht auf den mir zugebote stehenden Raum mich beschränken müssen, und zwar mit Ausnahme eines Falles auf das, was in der oben genannten Abhandlung seinen Ausdruck findet. —

Wir erinnern uns, dafs E. v. H. bezüglich des Eudämonismus pessimistischen Anschauungen huldigt.

Aus den Gedanken, in welchen er diese darlegt, werde ich nur wenige der wichtigsten herausgreifen. Es wird des mehreren nicht bedürfen.

Die Ausführungen E. v. H.s zeigen deutlich ein doppeltes Bestreben: erstlich, das für feindlich gehaltene Prinzip des eudämonistischen Optimismus als unmöglich hinzustellen, zweitens, an dessen Stelle den eudämonistischen (oder »eudämonologischen«, wie E. v. H. mit einer geringen Änderung des Begriffes sagt) Pessimismus einzuführen und demselben Anhänger zu gewinnen.

In ersterer Richtung läfst er sich Seite 145 so vernehmen: »Hat der eudämonologische Optimismus recht, so hat der Eudämonismus unzweifelhaft das letzte Wort in der praktischen Philosophie und läfst keinen Raum übrig für eine autonome Moral, die nicht eudämonistisch wäre, so ist die Behauptung einer echten Moral dieser unechten gegenüber psychologisch grundlos.«

Ich nehme zunächst Notiz von dem Zugeständnis, dafs dem Eudämonismus in der praktischen Philosophie unzweifelhaft das letzte Wort gebühre, falls der eudämonologische Optimismus recht habe. Dieses Recht glaube ich unantastbar nachgewiesen zu haben und schreibe nun dankend jenes Zugeständnis mir zu gut.

Angesichts des Wortes, dafs der Eudämonismus keinen Raum übrig lasse für eine autonome Moral, die nicht eudämonistisch wäre, habe ich geltend zu machen, dafs innerhalb des Eudämonismus im Sinne E. v. H.s, also im egoistischen, eine autonome Moral überhaupt unmöglich ist. Die Begründung der Behauptung, der Eudämonismus sei zum Prinzipe der Sittlichkeit unbrauchbar, wird gewöhnlich kurz auf folgende Weise geliefert: Der Begriff des Glückes sei ein so schwankender, dafs auf denselben nichts

gebaut werden dürfe. Was den einen glücklich mache, sei dem andern gleichgiltig oder wohl gar zuwider, und was jemanden heute beglücke, lasse ihn morgen kalt und widerstehe ihm übermorgen. Dafs das Gute diesen Wechsel nicht mitmachen dürfe, sondern unveränderlich in seiner Würde beharren müsse, sei handgreiflich. Vor allem aber liege für diesen Fall das Gute nicht im Menschen selber, sondern in den glücklich machenden Gegenständen. — Wer diese Ausführung für richtig ansieht, und das geschieht seitens E. v. H.s sicher, dem enthält sie den Beleg für zweierlei: einmal dafür, dafs keine wirkliche Moral egoistisch eudämonistisch sein darf, sodann dafür, was meinerseits bewiesen werden sollte, dafs die egoistisch eudämonistische Moral nicht autonom sein kann.

Würde nun der Beweis geliefert, dafs es einen andern Eudämonismus nicht gäbe als den egoistischen, so wäre allerdings über den Eudämonismus als Moralprinzip der Stab gebrochen, und E. v. H. hätte recht, dafs die Behauptung einer echten Moral der unechten des Eudämonismus gegenüber grundlos sei.

Allein jener Beweis ist meines Wissens nie von jemandem erbracht, ja wohl nicht einmal zu erbringen versucht worden. Auch ohne denselben hielt man die Sache für ausgemacht, hatte in seinem berechtigten Hasse gegen den falschen Eudämonismus keinen Blick für einen etwaigen richtigen und schüttete so das Kind mit dem Bade aus.

Ich dagegen darf wohl für mich in Anspruch nehmen, nachgewiesen zu haben, dafs es neben dem unechten, egoistischen Eudämonismus einen echten, sittlichen giebt, der seiner ganzen Natur nach ebenso geeignet ist, das Prinzip einer autonomen Moral zu bilden, wie der andere unbrauchbar sich zeigt.

Von dem eudämonologischen Optimismus behauptet E. v. H. ferner auf Seite 148, dieser sei ebenso untrennbar verknüpft mit Egoismus, Utilitarismus und praktischem Materialismus, wie Pessimismus mit Selbstverleugnung und Idealismus. Ich dagegen hoffe gezeigt zu haben, dafs der Eudämonismus, freilich der echte, mit der Sittlichkeit so untrennbar verbunden ist, dafs er ohne dieselbe nicht bestehen kann, wie anderseits die Sittlichkeit im Eudämonismus ihre eigentliche Begründung findet. Und was ich unter Sittlichkeit verstehe, möchte ungefähr das Gegenteil von Egoismus, Utilitarismus und praktischem Materialismus sein, wenn ich sie auch nicht für identisch halte mit Selbstverleugnung und Idealismus. Welchen Inhalt ich dem Begriffe »Sittlichkeit« gebe, deutete ich oben zu kurz an, um nicht mich verpflichtet zu fühlen, hier noch mit einigen Worten darauf einzugehen. Ich habe die Sittlichkeit in den Dienst der Glückseligkeit gestellt und von ihr verlangt, das gegenseitige Verhalten der Menschen so zu gestalten, dafs aus dem Lebenswege eines jeden die Hemmnisse möglichst

entfernt, die förderlichen Kräfte zur denkbarsten Entfaltung gebracht werden. Das aber setzt bei jedem einzelnen Menschen zweierlei voraus: Vernunft und Wohlwollen. Und diese beiden Stücke, die eigentlich eins sind, bilden denn auch für mich den Inbegriff der Sittlichkeit. Des weiteren habe ich mich an einem anderen Orte darüber ausgesprochen. — Wie übrigens der Pessimismus v. Hartmanns dazu kommt, mit Selbstverleugnung und Idealismus untrennbar verknüpft zu sein, ist mir nicht zum Verständnisse gelangt. —

Indem ich nun zu der Beleuchtung einiger der Stellen übergehe, in denen E. v. H. seinen eudämonologischen Pessimismus vertritt, möchte ich zuvörderst darauf hinweisen, dafs er in einer seiner Schriften den Versuch gemacht hat, für die Richtigkeit seiner Meinung einen sicheren Gewährsmann zu stellen, und zwar keinen geringeren als Kant, den er den »Vater des eudämonologischen Pessimismus« nennt. So wenig Wichtigkeit ich auch diesem Versuche, selbst wenn er gelungen sein sollte, beimessen kann, so sei es mir doch erlaubt, dem Reize nachzugeben und etwas Ähnliches zu unternehmen, Kant frischweg auch für mich zu reklamieren und ihm den Namen beizulegen: »Vater des eudämonologischen Optimismus«. Der Beweis für die Richtigkeit dieses Vorgehens soll mir kaum so schwer werden, als E. v. H. der seinige geworden ist.

Kants Kampf gegen den Eudämonismus hat sich bekanntlich so gestaltet, dafs dieser Philosoph nachgewiesen hat, wie das natürliche Verhalten der Menschen zu einander, der Egoismus, das Herausfliefsenlassen des Thuns aus den sinnlichen Gelüsten, in sich widersprechend sei. E. v. H. drückt das Seite 146 so aus: »Aller Egoismus, wofern er sich nur rein und voll auslebt, endet mit seinem eudämonologischen Bankerotte.« Darin finden beide wohl ungeteilte Zustimmung. Auch wir haben ja oben gesehen, dafs auf diesem Wege der Eudämonismus nicht zum Ziele kommen kann. Wenn nun Kant dem gegenüber vom Menschen ein sittliches Verhalten verlangt, ein Verhalten, bei welchem das Thun durch den vernünftigen Willen veranlafst wird, so hat er damit nicht mehr, aber auch nicht weniger gethan, als den wichtigsten Teil des richtigen Weges zur Glückseligkeit angegeben. Und da stellt es sich dann heraus, dafs Kant, der scheinbar gröfste Gegner des Eudämonismus, in Wirklichkeit, freilich »unbewufst«, Eudämonist gewesen ist, d. h. Gegner des falschen, unsittlichen, Anhänger des richtigen, sittlichen Eudämonismus. Und von hier aus bekommt nun sein Prinzip der Ethik, der gute Wille, von dem er behauptet, dafs er seinen Wert in sich trage, erst seine tiefe Begründung als des förderlichsten Mittels und Werkzeuges im Dienste des echten Eudämonismus; im besonderen

werden von hier aus nun erst die beiden Formen seines kategorischen Imperativs recht verständlich.

Hinsichtlich der Kernfrage des Pessimismus, der Frage nach dem Leide, läfst sich E. v. H. auf Seite 139 folgendermafsen aus: Das Leid sei an und für sich unentrinnbar; es verändere zwar seine Gestalt, könne aber den Menschen nicht verlassen, solange er lebe; eine positive Glückseligkeit sei dem Menschen auch unter den denkbar günstigsten Umständen unerreichbar.

Zunächst fällt mir bei diesen Worten die eigentümliche Scheidung ein, die E. v. H. Seite 131 innerhalb des Leides vornimmt. Er kennt nämlich dort ein teleologisch notwendiges und ein abstellbares Leid. Ich stehe dieser Einteilung ratlos gegenüber, wie folgende Fragen andeuten mögen: 1. Darf das Leid als »an und für sich unentrinnbar« bezeichnet werden, wenn ein »breiter Betrag« desselben als abstellbar anerkannt wird? 2. Welches Leid ist teleologisch notwendig, welches abstellbar? 3. »Kann« oder »darf« das teleologisch notwendige Leid nicht abgestellt werden? Im ersteren Falle: 4. Warum kann es nicht abgestellt werden, da es doch abstellbares Leid giebt? Worin liegt der spezifische Unterschied? Im anderen Falle: 5. Warum darf es nicht abgestellt werden, wenn die Möglichkeit dazu vorliegt, da doch auf diesem Wege die Glückseligkeit zu erreichen wäre?

Sodann wird hier der Ort sein, zu erwähnen, dafs E. v. H. bei seiner Behandlung der Leidfrage insofern nicht ausführlich genug zuwerke gegangen ist, als er im wesentlichen nur die Menge des Leides inbetracht gezogen hat, nicht aber die innere Natur desselben. Und das kommt daher, dafs er die subjektive Stellung des Menschen zu dem, was man Leid nennt, nicht gehörig würdigte. Wie der Eindruck eines Geschehnisses wesentlich abhängig ist von der persönlichen Stellung des Menschen zu dem letzteren, habe ich oben dargelegt. Ebenso deutete ich an, wie der von irgend einer Idee begeisterte Mensch mit Freuden die Mühsale auf sich nimmt, welche vor der Verwirklichung dieser Idee überwunden werden müssen. Gewifs hatte der Professor Lazarus recht, wenn er auf der Magdeburger Versammlung sagte: »Es giebt einzelne Momente im Leben, welche von einer so erhabenen und gediegenen Wertfülle sind, dafs sie viele Jahre des Leides aufwiegen können; ja es giebt einzelne Gesinnungsmomente, vermöge deren ein Mensch alles Leid der Welt auf sich nehmen möchte und sich vollkommen beglückt fühlt.«

Eingehend endlich auf die zitierten Worte von der »Unentrinnbarkeit« des Leides, mufs ich wiederholen, dafs es mit der Möglichkeit, dem Leide zu entrinnen, lange nicht so schlimm steht, wie es nach den Worten E. v. H.s scheinen könnte. Da nun die von mir nach dieser Seite hin angestellten Erörterungen zu nahe liegen, als dafs nicht angenommen werden müfste, dieselben

wären auch von E. v. H. in Rücksicht gezogen worden, so drängt sich die Frage auf: Woher das wesentlich andere Ergebnis?

Ich glaube den Grund dafür und somit für die ganze merkwürdige Stellung E. v. H.s zu erkennen. Er liegt in einem Rechenfehler, und zwar insofern, als E. v. H. bei der Frage nach dem Glücke geradezu ausschliefslich das Leid inbetracht zieht. Für ihn ist von Glück erst dann die Rede, wenn das Leid vollständig verschwunden ist. Es besteht nur in der Leidlosigkeit, hat also lediglich negativen Charakter. Von diesem Standpunkte aus will das Wort beurteilt und verstanden sein: »Eine positive Glückseligkeit ist dem Menschen auch unter den denkbar glücklichsten Umständen unerreichbar.« Eine wahrhaft trostlose An- und Aussicht! Wäre sie berechtigt, so müfsten wir alle unrettbar und unweigerlich dem Pessimismus verfallen, aus dem herauszuziehen wahrscheinlich keinem Optimismus irgend welcher Art, und wäre es der Hartmannsche evolutionistische, gelingen würde. Aber glücklicherweise ist sie eben ein — Fehler.

Hat denn E. v. H. nie etwas von glücklichen Menschen gehört? Da ist ja Glück, positives Glück! Will er etwa behaupten, dasselbe beruhe auf Täuschung, auf nichts als auf Täuchung? Sieht er denn nicht im Menschenleben neben dem Hinderlichen auch die Menge des dieses Leben positiv Fördernden, das sowohl durch die Naturkräfte, als ganz besonders durch die Macht, welche das sittliche Verhalten der Menschen zu einander erzeugt, dargeboten wird? Wahrscheinlich nicht. Denn sähe er es, er würde merken, dafs bei der Glückesrechnung nicht der Ansatz (+ o) — (+ y) richtig ist, sondern allein der: (+ x) — (+ y)*). Und von diesem würde er gewifs nicht behaupten, dafs sich unter allen Umständen eine Minusgröfse ergäbe. Zeitweilig bei den einzelnen Menschen wird dies zwar oft der Fall sein; nun, dafür kommen andere Zeiten, in denen die Rechnung das entgegengesetzte Resultat ergiebt. Im Durchschnitte des einzelnen Menschenlebens mag es hier und da vorkommen; stofsen einem doch Menschen auf, die vom Unglücke verfolgt scheinen. Für den Durchschnitt des Lebens der Menschheit im allgemeinen gilt es sicher nicht oder braucht es wenigstens, recht angesehen (s. nächst. Abschn.), nicht zu gelten. Und dann vergessen wir doch nicht, dafs die Menschheit von heute und morgen noch nicht auf der Höhe der Entwickelung steht! Letztere aber ist doppeltwirkend. Mit der Verminderung des Leides geht Hand in Hand eine positive Vermehrung der Freude, des Glückes. Und deshalb dürfen wir vertrauensvoll in die Zukunft blicken. Das Ziel der Entwickelung

*) x = Summe des Fördernden.
y = Summe des Hinderlichen.

unseres Geschlechtes liegt nicht unter Null, auch nicht bei Null sondern stellt eine gewichtige positive Zahl dar.

Freilich bezüglich der Entwickelung ist E. v. H. wieder ganz anderer Ansicht als ich. Er giebt letzterer in der Form Ausdruck (S. 130): »Aller Fortschritt, auch wenn er gewisse Arten des Leides abstellt, mufs immer und unvermeidlich mit Steigerung der Unlust im Ganzen bezahlt werden.« Bei diesen Worten läuft E. v. H. ein weiterer Fehler unter, indem der Begriff »Fortschritt«, sowie der mit diesem zusammenhängende »Kultur« als mit unrichtigem Inhalte erfüllt sich zeigt.

Ich will zunächst darthun, was ich unter Fortschritt und Kultur verstehe, und dann das dagegen halten, was E. v. H. so nennt.

Nur das Schreiten vermag ich als ein Fortschreiten anzusehen, das den Menschen weiter bringt auf dem Wege zu seinem Lebensziele, der Glückseligkeit. Es ist uns auch dasjenige schon bekannt geworden, was allein geeignet sich zeigt, den Menschen diesen Pfad zu führen: bezüglich der Naturverhältnisse vermehrte Kenntnis und praktische Tüchtigkeit, sowie hinsichtlich des Verhältnisses zu unseren Mitmenschen vermehrte Sittlichkeit. »Klüger, tüchtiger und besser werden« ist mithin nach meiner Auffassung der eigentliche Inbegriff des »Fortschrittes«, »klug, tüchtig und gut sein« der richtige Inhalt des Wortes »Kultur«.

Halten wir also fest, dafs dieser Inhalt ausschliefslich dem Gebiete des Seins in dem von mir oben entwickelten Sinne entnommen ist. Es erhellt sofort, dafs es als eine ganz irrige Ansicht bezeichnet werden mufs, diese echte Kultur wirke unluststeigernd; sie vermehre die Bedürfnisse des Menschen, mache ihn unzufrieden und sei nicht imstande, ihn zum Glücke zu führen, weil sie für ein befriedigtes Bedürfnis sofort zehn noch zu befriedigende darbiete, ja dafs nur ein Zurückkehren zu primitiven Zuständen vermöge Abhilfe zu schaffen.

Was E. v. H. im Auge hat, wenn er die soeben berührten Gedanken ausspricht, ist etwas ganz anderes. Für ihn ist nicht die Erleichterung der Lebensführung in der von mir bezeichneten Weise Fortschritt, sondern die Vermehrung des Lebensgenusses. Er sucht also die Kultur ganz in der Art des alten Eudämonismus auf dem Gebiete des Habens und darf sich dann freilich nicht wundern, wenn ihn das Gefundene nicht befriedigt. Aber er soll das, was er auszusetzen hat, nicht der Kultur, sondern seinem Irrtume in die Schuhe schieben. Unkultur ist nicht Kultur, wie ein Stein kein Brot ist. Wer aber den Stein für Brot hält, der ist nicht geschickt, den Nährwert des Brotes zu beurteilen. Nein; jede Stufe der wirklichen, echten Kultur ist ganz sicher eine Etappe zur vollen, d. h. überhaupt möglichen Glückseligkeit hin

und jedes Zurückschrauben derselben ebenso sicher ein Rückschritt auch in eudämonistischer Beziehung.

Ich fürchte nicht, hier Widerspruch zu finden. Wer nur einmal das erhebende Gefühl kennen gelernt hat, das vermehrtes Wissen und Können mit sich führt, und ganz besonders das beseligende Gefühl, mit welchem die Förderung in der Sittlichkeit die Seele erfüllt, der wird den Gedanken weit von sich weisen, dafs gesteigerte Kultur von einer Steigerung der Unlust im Ganzen begleitet sei. Und wem könnte es in den Sinn kommen, ein Zurückschrauben der Kultur zu empfehlen! Sollte es wirklich jemanden geben, der wünschen könnte, dafs die Menschheit im allgemeinen und er im besonderen auch nur um ein Geringes untüchtiger, unwissender und weniger gut wäre? Gewifs nicht. Nun, dann ist das Hinstreben zur untersten Stufe erst recht undenkbar. Was zurückgeschraubt, zurückgeschnitten, ja ausgerottet werden mufs, das ist die Unkultur, die Schmarotzerpflanze am edlen Baume.

Durch das soeben Gesagte erhält dann auch folgendes Wort, das ich als letztes in dieser Richtung zitieren will, seine richtige Beleuchtung: »Die erhöhte Bildung rüstet die Menschen nur mit mehr Ansprüchen und gesteigerter Intelligenz zu ihrer Befriedigung aus, macht sie blofs noch genufsgieriger, habgieriger und ehrgeiziger« (S. 147). Wir betreffen E. v. H. hier wieder auf einem Irrtume. Was er Bildung nennt, ist nur ein Teil derselben, zwar ein wichtiger, aber nicht der wichtigste, die Bildung des Kopfes, die allerdings bei fehlender Bildung des Herzens, will sagen bei mangelnder Sittlichkeit, naturgemäfs zu einem »Abgewitztsein auf den eigenen Vorteil« wird, wie Kant sagt. Aber wer hält denn den Teil für das Ganze! Hätte E. v. H. jenes wichtigste Stück der Bildung, eben die Sittlichkeit, nicht übersehen, so würde er anders geredet haben. Wie nötig die Bildung, natürlich die ganze, ungeteilte, die Bildung des Kopfes, der Hand und des Herzens, dem Menschen ist und wie segensreich sie wirkt, möchte auch dem blödesten Auge klar sein. Sie ist es, sie allein, die den wirklichen Kulturfortschritt ermöglicht bezw. repräsentiert. —

5. Bekanntlich vergesellschaftet sich bei E. v. H. mit dem eudämonologischen Pessimismus eine zweite Lebensauffassung, welche dieser durchaus heterogen ist, der evolutionistische Optimismus.

Fragen wir uns zunächst, ob eine solche Vergesellschaftung theoretisch möglich und praktisch durchführbar sei.

Sie kann es meines Erachtens nur unter einer Bedingung sein, unter der, dafs der eudämonologische Pessimismus lediglich als Negation seines Gegenteils, des eudämonologischen Optimismus, auftritt. Es liegt dann nur jener allgemein gekannte Fall vor, dafs von zwei inbetracht kommenden Wegen aus bestimmten

Gründen der eine (hier der evolutionistische Optimismus) gewählt, der andere (hier der eudämonologische Optimismus) gemieden wird. Genau gerechnet, dürfte man dann freilich nicht von einer Vergesellschaftung reden.

So liegt indes die Sache bei E. v. H. nicht. Für ihn ist auch der eudämonologische Pessimismus eine Position, die sich mit dem evolutionistischen Optimismus verschwistert zu gemeinsamem Wirken. Bei ihm handelt es sich also nicht um das Beurteilen des Lebenswertes von dem Standpunkte des evolutionistischen Optimismus und somit nicht von dem des eudämonologischen Optimismus, von welchem Falle wir bereits redeten. Es handelt sich auch nicht um die Beurteilung jenes Wertes einmal vom Standpunkte des eudämonologischen Pessimismus, das andere Mal von dem des evolutionistischen Optimismus; das wäre noch denk- und ausführbar, gerade wie wenn man von jenen zwei inbetracht kommenden Wegen jetzt diesen, nachher den anderen benutzte, und man würde dann E. v. H. nur den Vorwurf machen dürfen, dafs seine Anschauung keine einheitliche sei. Nein; es kommt bei E. v. H. auf das gleichzeitige Einnehmen von zwei Standpunkten der Beurteilung an; das aber ist ebenso unmöglich, wie gleichzeitig zweien Herren zu dienen, gleichzeitig zwei Wege zu gehen. Die Lebensanschauung E. v. H.s ist also nicht allein keine einheitliche, sondern auch eine theoretisch undenk-, sowie praktisch undurchführbare.

Wir sehen denn auch in seinen Ausführungen, dafs er thatsächlich die Unmöglichkeit nicht überwindet. Er täuscht sich, wenn er meint, dafs er auf dem Boden des eudämonologischen Pessimismus stehe und den evolutionistischen Optimismus nur als »Ergänzung« dieser seiner eigentlichen Position verwende. Bei Licht besehen, erweist sich auch für ihn nur der evolutionistische Optismismus als tauglich, der eudämonologische Pessimismus aber als unverwendbar. E. v. H. ist in Wirklichkeit nichts weiter als evolutionistischer Optimist, woraus ja schon von selbst folgt, dafs er sich bezüglich aller konkurrierenden Anschauungen pessimistisch verhalten mufs. Bei allem, was er vom eudämonologischen Pessimismus als einer positiv wirkenden Lebensauffassung zu sagen weifs, leuchtet immer seine eigentliche Stellung hindurch. Den bezeichnendsten Beleg hierfür liefert wohl das Wort auf Seite 132, auf das ich soeben anspielte: Der Mangel eines evolutionistischen Optimismus lähme die Frische und Thatkraft des Menschen; deshalb fordere der eudämonologische Pessimismus den evolutionistischen Optimismus als seine Ergänzung. Das heifst doch wohl nichts anderes als: »Der eudämonologische Pessimismus läfst mich bezüglich dessen, was er leisten soll, im Stiche, und ich wende mich deshalb zu einer leistungsfähigen Anschauung, dem evolutionistischen Optimismus.«

Fragen wir sodann nach dem Ausweise des evolutionistischen Optimismus als einer brauchbaren Lebensanschauung.

Wie ich zu dieser Frage stehe, darauf möchten schon die vorangehenden Worte hingewiesen haben. Doch mag zu genauerer Kennzeichnung meiner Stellung noch Folgendes gesagt sein.

Was den Fortschritt an sich betrifft, so ist er dem menschlichen Leben, solange es noch nicht zu seinem Ziele gekommen ist, so unbedingt nötig, dafs dieses ohne jenen nicht bestehen kann. Wo der Fortschritt mangelt, da tritt unfehlbar der Rückschritt ein; denn Stillstand giebt es nicht. Und dieser Rückschritt endet mit dem Herabgesunkensein auf das Niveau des tierischen Lebens und so mit der Aufhebung des menschlichen. Wer also den Fortschritt aus dem menschlichen Leben herausnimmt, der entzieht dem letzteren die Sonne, die mit ihrer Wärme und ihrem Lichte das Leben erst möglich macht und ohne welche alles in Totenstarre versinken mufs.

Daraus folgt, dafs jede Beurteilung des menschlichen Lebens mit diesem Faktor rechnen mufs. Eine Auffassung jenes Lebens, welche sich indifferent oder gar negierend gegen das Moment des Fortschrittes verhält, ist von vorn herein gerichtet. Wie hierdurch jeder Pessimismus auch von dieser Seite her seine Verurteilung erfährt, so ergiebt sich für den evolutionistischen Optimismus, dafs er nicht allein eine brauchbare, sondern eine durchaus notwendige Lebensanschauung ist. Ich befinde mich also in diesem Punkte mit E. v. H. in Übereinstimmung, was ich der Seltenheit wegen besonders hervorzuheben mir erlaube. Freilich bin ich gezwungen, beim nächsten Schritte mich wieder von ihm abzuwenden.

Mir kommt in Erinnerung das Wort von der Steigerung der Unlust, die mit der Erreichung jeder weiteren Stufe des Fortschrittes verbunden sein soll, und da drängt sich mir die Überzeugung auf, dafs ein solcher Fortschritt sich selbst verneinen müfste; denn die Steigerung der Unlust wird schliefslich auch den Willen zum Fortschreiten ertöten. Wenn E. v. H. annimmt (S. 132), dafs der Glaube an die Besserung der Glückslage durch den jeweilig erstrebten Kulturfortschritt nicht eher enttäuscht werde, als bis die neue Errungenschaft gesichert sei, dafs also der Fortschritt in eudämonistischer Beziehung ein fortwährendes Hinters-Licht-geführt-werden darstelle, so läfst sich dem entgegenhalten, dafs erwiesenermafsen die Menschen nicht so thöricht sind, wie uns dies E. v. H. glauben machen möchte. Einmal, zweimal mag so etwas geschehen. Dann aber wird man des Irrtums gewahr geworden sein und das Fortschreiten hübsch lassen, das einem vermehrte Unlust bringt, die zu erstreben keinem einfällt und zu deren Erstrebung niemand verpflichtet werden kann. Man sieht, die unglückliche Verquickung des evolutionistischen Opti-

mismus mit dem unhaltbaren eudämonologischen Pessimismus bei E. v. H. zieht ihre Kreise weiter: Der ungeratene Bruder erschlägt den wohl geratenen, der ihm auf die Beine helfen soll.

Ich dagegen habe nicht nötig, meine Lebensanschauung, den eudämonistischen Optimismus neuer Fassung, mit irgend einer andern zu verbinden, um etwas Brauchbares zu bekommen. Der eudämonistische Optimismus, wie ich ihn verstehe, enthält schon ganz von selbst den evolutionistischen Optimismus, und zwar als so integrierenden Bestandteil, dafs mit der Entfernung des letzteren der erstere haltlos in sich zusammenfiele. Anderseits findet der letztere in dem ersteren so ausschliefslich seinen Nährboden, dafs mit der Ausscheidung des ersteren der letztere ohne Stütze zu Boden sinken und verkommen würde. Meine Lebensauffassung erweist sich mithin als eine vollkommen einheitliche und fest gefügte.

6. Jetzt bin ich soweit gelangt, mich der Beantwortung der Frage zuwenden zu können, die E. v. H. als Überschrift über seinen uns hier beschäftigenden Aufsatz gestellt hat: »Kann der Pessimismus erziehlich wirken?«

Sollte etwa jemand dieser Frage gegenüber vermuten, E. v. H. habe, wie sich das wohl hätte erwarten lassen, bestimmte Vorschläge über die Gestaltung der Erziehung im Zeichen seines eudämonologischen Pessimismus gemacht, so irrt er sich. Nur allgemeine Andeutungen finden wir, die weder imstande sind, ein erkennbares Bild jener Gestaltung zu liefern, noch auch geeignet sich zeigen, die Überzeugung davon zu erwecken, dafs E. v. H. auf dem Gebiete der Erziehung zuhause sei. Denn wenn er z. B. Seite 133 sagt: Eine optimistische Pädagogik, welche von der Überzeugung ausgehe, dafs das Leben ein hohes Gut sei und dafs sein Besitz an sich schon eine positive Glückseligkeit verleihe, werde unbedenklich mit strengen Erziehungsmafsregeln und harten Strafen ihre Zwecke verfolgen, weil sie nicht daran zweifele, dafs die Glückseligkeit des Lebens trotz der durch diese Erziehungsmittel zugefügten Unlust den Zöglingen einen hinreichenden Lustüberschufs lasse. Eine pessimistische Pädagogik, welche das Leben ohnehin als ein überwiegend leidvolles betrachte, werde Bedenken tragen müssen, zu den vielen unvermeidlichen Übeln noch neue hinzuzufügen, — so vermögen dem kundigen Erzieher, der seine erzieherischen Mafsnahmen nach ganz anderen Gesichtspunkten zu treffen gewohnt ist, solche Worte nur ein Lächeln abgewinnen.

Ich habe mich also lediglich mit dem eudämonologischen Pessimismus als dem seitens E. v. H.s empfohlenen neuen Prinzipe der Erziehung auseinanderzusetzen.

Dabei werde ich mich unter Berücksichtigung des Vorangehenden kurz fassen dürfen. Wie meine Antwort auf die obige Frage ausfallen mufs, darüber befindet sich wohl niemand im Zweifel.

Der Pessimismus E. v. H.s, welcher, wie wir gesehen haben, als Lebensauffassung einer haltbaren Begründung entbehrt und zudem als vollständig unbrauchbar sich erweist, kann selbstverständlich bei der Erziehung schon um deswillen in keiner Weise Berücksichtigung finden.

Bedenken wir ferner, wie geradezu feindlich der Pessimismus zu allem Fortschritte und somit zu aller Bildung, aller Kultur sich stellt, so liegt auf der Hand, dafs die Erziehung diese Lebensanschauung mit allen Kräften von sich fern zu halten bemüht sein mufs.

Ich befinde mich da zum zweiten Male mit E. v. H. in Übereinstimmung. Auch für ihn ist ja der Pessimismus das allem Fortschritte feindliche Prinzip. Als Beweis für diesen überraschenden Umstand steht sein uns schon bekanntes Wort da: Der Mangel eines evolutionistischen Optimismus lähme die Frische und Thatkraft des Menschen. Dasjenige aber, was so recht als der Inbegriff dieses Mangels auftritt, was seiner innersten Natur nach die Frische und Thatkraft des Menschen zu lähmen bestimmt zu sein scheint, ist eben — der eudämonologische Pessimismus v. Hartmanns.

Wozu mag dann aber E. v. H. jene Frage nach der Erzieherfähigkeit des eudämonologischen Pessimismus gestellt und sich zudem mit einer bejahenden Beantwortung derselben abgemüht haben, wenn er selbst sich den Boden unter den Füfsen wegziehen wollte? Ich weifs es nicht.

Meine Aufgabe ist nur, mit aller Entschiedenheit zu betonen: Der Pessimismus kann nicht erziehlich wirken; er verhält sich auch nicht etwa indifferent, sondern direkt feindlich gegen die Erziehung, und deshalb haben Pessimismus und Erziehung keinerlei Gemeinschaft mit einander.

7. Dann bleibt mir noch eins zu thun übrig. Wenn ich oben sagte, der Nachweis dafür würde noch erbracht werden müssen, ob es möglich sei, bei dem hier zu Leistenden die Hilfe der Spekulation zu entbehren, so ist jetzt die Zeit gekommen, diesen Nachweis zu liefern. Es liegt mir also noch ob, meine Lebensanschauung als Prinzip der Erziehung zu prüfen und die Frage zur Beantwortung zu bringen: Kann der eudämonistische Optimismus, wie ich ihn lehre, erziehlich wirken?

Wer wollte darauf nicht mit einem überzeugungsvollen, fröhlichen »Ja« antworten, wenn er auch nur einen kurzen Rückblick auf das Vorgeführte geworfen hat! Und ich füge hinzu: Der eudämonistische Optimismus wirkt nicht nur so obenhin gesagt erziehlich vielleicht neben manchem andern, von dem man dasselbe sagen könnte. Nein; er allein ist es, welcher der Erziehung Ziel

und Wege so sicher und umfassend angiebt, dafs neben ihm nichts weiter zu Worte zu kommen braucht und vermag.

Das bedarf einer Begründung.

Die Erziehung im weiteren Sinne ist die Einwirkung auf die Menschheit zu dem Zwecke, sie ihrem Entwickelungsziele näher zu bringen, im engeren Sinne die Einwirkung auf die Jugend in der Absicht, dieselbe in wenig Jahren annähernd auf die Höhe der Kultur zu heben, bis zu welcher die Menschheit während der langen Zeit ihres Lebens in den einzelnen Kulturschichten gelangt ist. Aus dem letzteren folgt, dafs Kulturentwickelung und Erziehung Ziel und Weg zu diesem Ziele gemeinsam haben müssen.

Hieran läfst sich nun ersehen, ob beides klar erkannt ist und in den richtigen Bahnen läuft. Der Begriff der Kultur wird richtig gefafst sein, wenn letztere der Erziehung ein würdiges, erstrebenswertes Ziel bietet. Die Erziehung wird die richtigen Mittel wählen, wenn diese den Entwickelungsmitteln der Kultur gleichartig und imstande sind, auf geradem Wege zu jenem Ziele zu führen.

Legen wir diesen Mafsstab an den eudämonistischen Optimismus, immer selbstverständlich an den, welchen ich vertrete.

Dieser sucht das Entwickelungsziel der Menschheit in der Glückseligkeit derselben. Ist dieses auch für die planmäfsige Erziehung ein würdiges und erstrebenswertes Ziel? Es läfst sich nach meinem Urteile etwas Schöneres und Herrlicheres nicht erdenken. Wird in dieser Form das Ziel umfassend angegeben, oder kann man sich etwas vorstellen, was neben demselben erstrebenswert wäre? Mir wenigstens ist dies nicht möglich. — Bieten ferner die für den Kulturfortschritt bezeichneten Wege auch für die Erziehung die richtigen Bahnen dar? Für mich liegt der Kulturfortschritt darin, dafs die Menschen in der Sittlichkeit, im Wissen und im Können immer tüchtiger werden, weil dieses die Bedingungen der Glückseligkeit sind, wie wir oben gesehen haben. Eine Erziehung also, die sich diesen Prinzipien anbequemte, müfste darauf ihr Absehen richten, ihre Zöglinge zu guten, kenntnisreichen, körperlich und geistig starken und gewandten Menschen zu machen. Ob diese Erziehung in den richtigen Bahnen laufen würde? Ich höre das überzeugungsvolle fröhliche »Ja«, auf welches ich oben rechnete.

Glücklicherweise nun ist es gar nicht nötig, die Erziehung nach diesen Prinzipien zu reformieren, nicht die Erziehung im weiteren Sinne — denn der in meinen Augen berufenste Erzieher, der Staat, betrachtet als Ziel seines Wirkens einzig und allein, seinen Bürgern das Glück zu bringen, und sucht dies ganz im Sinne des wahren eudämonistischen Optimismus auf dem Wege zu erreichen, dafs er durch seine Veranstaltungen die ihm Angehörigen sittlich tüchtig, kenntnisreich, sowie körperlich stark und gewandt zu machen strebt, — auch nicht die Erziehung im engeren

Sinne, wenigstens soweit die Schulerziehung inbetracht kommt — denn das Wissen und Können erstrebte schon die alte Lernschule; die sittliche Erstarkung und seelische Tüchtigkeit schreibt die besonders durch Pädagogen Herbartscher Richtung ins Leben gerufene Erziehungschule auf ihre Fahnen, und in der neuesten Gestaltung dieser Schule ist man nun auch bemüht, der Vervollkommnung in körperlicher Kraft und Gewandtheit, sowie im praktischen Können einen breiteren Raum zu gewähren.

Kann ich also für mich nicht das Verdienst in Anspruch nehmen, der Erziehung neue Wege zu zeigen, so doch vielleicht jenes, zu den mit klarem Blicke von der Erziehung betretenen richtigen Bahnen im sittlichen Eudämonismus das wahre Prinzip aufgezeigt zu haben. Und damit möchte dann auch der Beweis der vollständigen Zulänglichkeit dieser Lebensanschauung geliefert sein.

B. Mitteilungen.

I. Der Philosoph Johann Friedrich Herbart.*)

Von Professor Dr. H. Steinthal in Berlin.

Ja wohl, für einen Philosophen, der vor nunmehr 50 Jahren, den 14. August 1841, aus der Zeitlichkeit geschieden ist, wage ich es, die Aufmerksamkeit des Lesers in Anspruch zu nehmen. Ich weifs es, wie ungünstig gegenwärtig die Stimmung der deutschen Gelehrten gegen die Philosophie der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts ist; wie dieselbe teils verachtet, teils gehafst wird. Vielleicht aber haben diejenigen Recht, welche im deutschen Nationalgeist schon Zeichen eines Umschwunges zu erkennen glauben, und welche eine Neubelebung des deutschen Idealismus als nahe bevorstehend erwarten.

Als meine Meinung oder Hoffnung aber, oder als meinen Wunsch will ich gleich am Anfang aussprechen, dafs, wenn die erwartete Sinnesänderung eintreten wird, dann nicht wieder die nächste Vergangenheit völlig verleugnet und dafür eine entgegengesetzte ältere Anschauungsweise gepflegt, sondern die wahrhaften Ergebnisse früherer und späterer Zeiten zusammengefafst und fortentwickelt werden mögen; dafs die Jugend nicht wieder in üblicher Unart kurzweg spreche: nicht so, wie unsere Eltern, sondern entgegengesetzt; dafs sie vielmehr in gründlicher Kritik den Grundsatz bethätige: Prüfet alles und behaltet das Beste, d. h nicht das Beste von allem, sondern das Beste in allem; behaltet alles, insofern Gutes darin ist

*) Aus dem Beiblatt zum Berliner Tageblatt: Der Zeitgeist, 1891 No. 33.

Und in Herbart ist viel Gutes. Sein gröfstes Verdienst, das ich voranstellen mufs, ist dies, dafs er die Psychologie begründet hat. Wenn hiermit allerdings behauptet wird, dafs man in den früheren Jahrhunderten eine Wissenschaft, welche den Namen Psychologie verdient hätte, noch gar nicht gekannt habe, dafs sich nur hier und da und nicht gerade immer bei den berühmtesten Denkern einzelne glückliche psychologische Lichtstrahlen finden: so dürfte ich hiergegen kaum Widerspruch zu fürchten haben. Eher dürfte bestritten werden, dafs Herbart wirklich der Schöpfer der Psychologie sei.

Dieser Zweig der Wissenschaft gehörte früher zur Philosophie; und wie nun jeder Philosoph oder jede philosophische Schule ihre Metaphysik, ihre Ethik u. s. w. hatte, so hatte sie auch ihre Psychologie, welche von den anderen Schulen nicht anerkannt werden konnte. Was dies besagen will, kann man sich leicht vorstellen. Kein Physiker oder Mathematiker schafft und lehrt seine Physik, seine Mathematik, sondern er arbeitet an der Physik, d. h. an der Physik aller, an der einzigen, welche Aufgabe des menschlichen Erkennens ist, und deren Sätze, wenn sie richtig sind, oder insofern sie deren Autor dafür galten, auch von allen anderen Physikern dafür anerkannt werden sollen und müssen. — Erst dann ist eine Disziplin geboren, wenn sie dahin gediehen ist, dafs ein Grundstock von Lehrsätzen, welche sie aufstellt, von allen angenommen wird, die sich um sie bemühen, und wenn diese Männer im Eifer ihre Wissenschaft zu fördern, einander in die Hände arbeiten, sodafs der Eine da beginnen kann, wo der Andere aufgehört hat; wenn also der glückliche Fund des Einen von allen als glücklich gepriesen wird.

Gerade so aber verhält es sich mit der Psychologie, seitdem Herbart ihr die Grundlage gegeben hat. Er hat diese geschaffen nicht für sich und seine Schule; sondern wer auch immer diese Wissenschaft betreibt oder in Zukunft betreiben wird, mufs sich auf den Boden stellen, den Herbart derselben bereitet hat, und ist dann sicher, dafs sein Anbau nach den Grundsätzen geprüft werde, nach denen er selbst verfahren ist. Wie also jemand, der von der Mathematik eines Pythagoras oder Thales berichtet, ewig geltende Wahrheit darlegt, wie weit sich auch seit jenen Männern Mathematik und Astronomie entwickelt haben mögen: so legt auch, wer von Herbarts Psychologie berichtet, die unumstöfslichen Prinzipien der Psychologie dar.

Von allem was geworden ist, gilt, dafs es nicht aus nichts, sondern aus etwas geworden ist, aber aus etwas ganz anderem, als nun das neu Entstandene sich zeigt. So ist auch die Psychologie in Herbarts Geist aus der ganz unpsychologischen Metaphysik seines Lehrers Fichte erwachsen. Das von Fichte gestaltete Problem des eine Aufsenwelt setzenden Ich (ein Problem, welches seine Zeitgenossen in eine der heutigen Welt ganz unbegreifliche Aufregung versetzte) veranlafste Herbart zu der Frage: und was st denn dieses Ich? und führte ihn weiter zu einer Zersetzung aller dahin einschlägigen Begriffe. So ergab sich ihm für das Ich, dafs dasselbe nichts anderes sei, als die Beziehung der vielen Vorstellungen einer Person zu

einem einheitlichen Bewufstsein. Es ist weder eine Substanz noch eine Kraft; sondern, dafs jemand weifs, er denke und wolle, was er gestern gedacht und gewollt hat, oder auch er denke und wolle heute anders als gestern; dafs jemand weifs, er besitze jetzt, was er in vergangenen Tagen erworben habe, oder auch er besitze es nicht mehr, weil er es verloren habe; kurz, dafs jemand weifs, wie er war, und sogar hofft, wie er sein werde — dies ist sein Ich.

Dies führte nun weiter zur Ansicht von einer Welt von Vorstellungen, welche im Bewufstsein eines Menschen leben, und welche sich hier nach eigentümlichen mechanischen Gesetzen gegen einander bewegen. Was wir Verstand, Phantasie u. s. w. nennen, sind nicht Kräfte und Mächte, welche Gebilde verschiedener Art schaffen; es sind nicht gesonderte Fähigkeiten der Seele, Erkenntnisse und Gedanken solcher Art zu schaffen; sondern es sind nur die mannigfachen Formen oder Weisen, wie sich Vorstellungen mit einander verbinden.

Niemand glaubt heute noch, dafs es in der Natur eine besondere Kraft gebe, Lebenskraft geheifsen, welche die lebenden Wesen schaffe und erhalte, indem sie sich die leblosen Stoffe eigenmächtig unterwerfe. Die Naturforscher haben vielmehr gezeigt, dafs das Leben schliefslich ein Erzeugnis derselben Stoffe und Kräfte ist, welche sich auch in der leblosen Natur wirksam zeigen, nur dafs dieselben, um Leben hervorzubringen in gewissen Mafsen und in gewisser Weise mit einander verbunden sein und in einem System von Wechselwirkung stehen müssen. Längst aber, bevor es den Naturforschern gelungen war, die falsche Annahme einer Lebenskraft zu verbannen, hatte Herbart erkannt, dafs Vernunft, Verstand, Urteilskraft u. s. w. nicht Kräfte seien, welche den Menschen vernünftig, verständig u. s. w. machen, so wenig die Lebenskraft lebendig macht; sondern es ist eine gewisse Beziehungsform und Verbindung der Vorstellungen, deren Ergebnisse, uns vernünftig, verständig erscheinen, und, was die Hauptsache ist, Ergebnisse welche zu Strebungen, Willen geworden, sich als fähig erwiesen, sich in der Natur durch Praxis zu verkörpern.

Um zu solcher Erkenntnis zu gelangen, war es denn nötig, wie der Chemiker die Natur-Körper in Elemente zerlegt, der Physiker die Natur-Ereignisse auf einfachste Gesetze zurückführt, so auch das ausgebildete Bewufstsein der Menschen aus den ursprünglichsten Gebilden zusammenzusetzen und entstehen zu lassen. So erwies sich die Vorstellung vom Ich auf den verschiedenen Stufen der geistigen Entwickelung und nach der Eigenheit der Charaktere von sehr verschiedenem Gehalt; und wie das Ich, ergaben sich alle Kategorien der Metaphysik und Logik, wie Ding und Eigenschaft, Substanz und Accidens, Ursach und Wirkung, auch Zeit und Raum, nicht als eine fertige, der Seele angeborene Mitgift, sondern als in der Geschichte der Menschheit und im einzelnen Menschen erzeugte Formen der Vorstellungs-Bewegungen.

So ist die Psychologie, wie Herbart sie gegründet hat, ganz unabhängig von seiner Metaphysik und hat nicht mehr Voraussetzungen als die Physik und als sich durch die Thatsachen in jedem Augenblick bestätigen

lassen; sie ist eine wirkliche empirische Wissenschaft. Der Sache wegen mufs ich hinzufügen, dafs dieselbe durch die Bemühungen der Physiologen nach unten hin eine wertvolle, notwendige Ergänzung gefunden hat in der Theorie der Sinnes-Empfindungen und der sinnlichen Wahrnehmungen, kurz in dem, was mit Recht physiologische Psychologie genannt wird. Auf diesem Gebiete ist die Thätigkeit des Bewufstseins so sehr von den Funktionen der Nerven und des Gehirns bedingt, dafs nur die Vereinigung von Physiologie und Psychologie die hier gestellten Aufgaben zu lösen vermag. Dafs hier auch das Experiment zur Mitwirkung herangezogen wird, genau so wie es in der Physik und Physiologie überhaupt geschehen mufs, ist selbstverständlich. Dafs z. B. der eigentümliche Klang, welcher bei dem Violinspiel ein anderer als beim Flötenspiel u. s. w. ist, durch die Zusammenfassung einfacher (Ober- und Unter-) Töne im Ohre entsteht, läfst sich nur durch das Experiment erweisen, welches die Ober- und Unter-Töne gesondert darstellen und zusammenfassen kann. In neuester Zeit aber hat man auch für das der Psychologie ganz besonders angehörende Gebiet der zusammengesetzten Vorstellungen das Experiment zu Hilfe herangezogen. Ich will diese Bemühungen nicht ohne weiteres verurteilen; ich will sie als einen Versuch, wie weit man damit kommen mag, gelten lassen. Nur finde ich hier viel jugendlichen Enthusiasmus und jugendliche Überhebung, welche meint, auf die Selbstbeobachtung der Psychologen mit voller Verachtung herabsehen zu können. Doch das Weitere gehört nicht an diesen Ort.

Herbart selbst hat versucht, mathematische Rechnung in ganz eigentlicher Form in die Psychologie einzuführen, und ein Mathematiker von Fach, Drobisch, hat diese Versuche aufgenommen und fortgesetzt. Auch hierüber enthalte ich mich des Urteils. Nur bin ich dem Leser schuldig, zu erwähnen, dafs es Herbart als Ideal vorschwebte: mit derselben Sicherheit und Bestimmtheit, mit welcher der Astronom die Bewegungen und Stellungen der Gestirne berechnet, psychologisch auch die Bewegungen und Stellungen der Vorstellungen im Bewufstsein zu berechnen. Hatte er sich hier einer täuschenden Hoffnung hingegeben, so war es die Täuschung eines grofsen wissenschaftlichen Sinnes.

Der Leser hat nun wohl gesehen, dafs der Philosoph Herbart, dessen leibliches Leben die Mitte unsres Jahrhunderts nicht erreicht hat, geistig immer noch zur Gegenwart gehört. Dasselbe soll nun ein Blick auf die Pädagogik zeigen, deren eigentliche wissenschaftliche Behandlung geschaffen zu haben ebenfalls ein Verdienst Herbarts ist. Es hat vor ihm verdienstvolle Pädagogen gegeben; ich will nur an Rousseau und Pestalozzi erinnern, und auch an Niemeyer. Indessen geben diese Männer in ihren Schriften dem Erzieher und Lehrer doch immer nur vortreffliche Ratschläge und Winke, die aber der theoretischen Begründung entbehren, welche nur die Psychologie geben kann. Die Aufgabe des Erziehers ist ganz analog der des Gärtners. Dies wird vom allgemeinen Bewufstsein schon durch die Worte »Baum-Schule« und »Kinder-Garten« in hinlänglicher Klarheit ausgesprochen. Der Gärtner soll den Pflanzen, die seiner

Pflege anvertraut sind, die Lebens-Bedingungen, wenn die Natur dieselben versagt, künstlich zuführen, wie Feuchtigkeit, Wärme, die geeignete Erde; der Lehrer mufs den Zögling innerhalb doch verhältnismäfsig nur weniger Jahre in eine Lage setzen, dafs derselbe fähig wird, sich auf das Durchschnitts-Mafs der nationalen Bildung zu erheben. Dazu bedarf jener botanischer Kenntnisse, dieser psychologischer Einsicht.

Noch wichtiger aber als der Weg des Unterrichts und der Erziehung ist das Ziel. Ich kann mich nicht enthalten, hier die Rede zu zitieren, die Lazarus auf Herbart bei der Enthüllung des Denkmals in Oldenburg zum 100jährigen Geburtstag am 4. Mai 1876 gehalten hat, und in der er ein glänzendes Bild von der Persönlichkeit und den Schöpfungen Herbarts entworfen hat. (Ideale Fragen, 3. Aufl. S. 9): »Psychologie ist die Mutter der Pädagogik. Wenn wir die Gesetze des Geschehens, die Normen des Werdens im innern Leben des Menschen erkennen, dann sind wir auch imstande, die gegebenen Kräfte zu gedeihlicher Entwickelung zu leiten. Aber . . . nicht blofs für den äufseren Nutzen, nicht zum Schein und Schmuck, nicht zur flüchtigen Befriedigung oder herrschenden Überlegenheit soll gelernt werden, was gelernt wird; sondern aller Unterricht soll einen erziehenden Einflufs üben. Den Charakter zu bilden, den sittlichen Willen zu reinigen und befestigen, das Interesse des Menschen zu erweitern, zu erhöhen und von der Enge und Dürre des Eigenlebens zu befreien; dem Geiste edle Nahrung und Regsamkeit zu geben, im Gemüt Wärme und Tiefe zu erzeugen; jede Menschenseele durch die Erkenntnis ewiger Wahrheit zu veredeln, aber auch durch die Wahrheit des Ewigen, Unendlichen und Heiligen zu weihen und zu erheben; — dies alles hat Herbart als den Gegenstand einer Erziehung erkannt, welche, in sich völlig geeinigt, auf die Bildung des ganzen, sittlichen und selbsttreuen Menschen gerichtet sein soll.«

Dieser Zweck wird der Erziehung von der Ethik diktiert. Hier tritt Herbart in recht auffallender Weise in einen Gegensatz zu der, seine Zeit beherrschenden spinozistischen Richtung. Spinoza giebt in einem Werke als streng zusammengehörende Teile seine Metaphysik und seine Ethik. Diese ist ganz auf jene gebaut. Ein analoger Zusammenhang beider Disziplinen, der nur äufserlich nicht so schroff wie bei Spinoza hervortritt, zeigt sich auch bei Kant und bei Schleiermacher. Herbart hingegen hat die Ethik sowohl von der Methaphysik als auch von der Psychologie strengstens gesondert. Man kann also seine Ethik lesen und beurteilen, annehmen oder verwerfen, ohne im mindesten metaphysische oder psychologische Fragen zu berühren. Dennoch fliefst sie nicht minder aus derselben Denkweise.

Es ist nämlich Herbart eigentümlich, dafs er sich für seine philosophischen Untersuchungen die Probleme von der Erfahrung diktieren läfst. In den Naturwissenschaften wie im gemeinen Leben spricht man von Sein und Werden und Veränderung, von Wesen und Schein, von Ding und Eigenschaft, von Einheit und Vielheit, Verbindung und Trennung, von Raum und Zeit und vom Ich. Man gebraucht diese Ausdrücke ohne jedes

Bedenken. Soll man aber sagen, was dieselben bedeuten, welche Berechtigung sie haben, so gerät man in Verlegenheit, und die Verlegenheit wird um so gröfser, je länger und sorgfältiger man über den Inhalt jener Wörter nachdenkt. Diese Schwierigkeiten zu lösen ist die Aufgabe der Metaphysik; diese ist also die Wissenschaft von den Grundbegriffen unseres gewöhnlichen wie unseres wissenschaftlichen Denkens.

In ganz analoger Weise beginnt Herbart auch die Ethik und, was dazumal besonders auffällig war, zugleich die Ästhetik. Du lobst und du tadelst; du findest eine gewisse That gut, recht, edel, und eine andere böse, unrecht, gemein; du rühmst ein Kunstwerk als schön und verwirfst ein anderes als häfslich. Warum thust du das eine und das andere? Die Antwort hierauf will Herbarts Ethik und Ästhetik geben. Diese Disziplinen erhalten wie die Metaphysik die Anregnung durch die tägliche Erfahrung; die Ausführung jedoch wird konstruktiv, apriorisch Der Mensch, sagt Herbart, trägt Ideen in sich; an diesen mifst er jede praktische That und jedes künstlerische Gebilde. Was diesen Ideen entspricht, findet er löblich, was denselben widerspricht, tadelnswert — Aufgabe der Ethik und Ästhetik ist demnach, die Ideen darzustellen als die Mafsstäbe, an denen wir jede That und jedes Bild messen, um demnach Lob oder Tadel zu erteilen.

Die Ästhetik hat Herbart selbst nie ausgeführt; den Sinn seiner Ethik aber soll uns Lazarus (Ideale Fragen S. 8) aussprechen: »Mannigfaltig sind die Bestrebungen der Menschen; . . . aber völlig unsrer Neigung, unsrem Willen, der erfinderischen und zwecksetzenden Phantasie entzogen, doch berufen, sie alle in den Dienst zu nehmen, stehen dem Menschen die ewigen Ideen als unentrinnbare Forderung gegenüber . . . Die Gestaltung und Erkenntnis der Ideen ist in den Zeiten und Menschen verschieden, in der Geschichte wechselnd und fortschreitend, aber an sich sind sie ewig, die treibende Kraft des Fortschritts: An die Stelle des Unvollkommenen soll das Vollkommene treten; der Zug und Druck des begehrlichen, abspringenden, widerstreitenden Wollens soll der inneren Freiheit des Gemütes weichen; Streit und Hader soll die Gerechtigkeit schlichten und gedeihliche Ordnung stiften; jeder menschlichen Handlung soll lohnende und strafende Vergeltung folgen nach dem Gesetz der Billigkeit; Wohlwollen soll den Eigenwillen überwinden, Güte und Liebe soll den Eigennutz und Eigenwillen besiegen« — dies sind nach Herbart die fünf ethischen Ideen, welche das ganze praktische Getriebe unserer heutigen Gesellschaft bilden.

Ich habe schon bemerkt, dafs Herbart von der Ethik aufs strengste alles Psychologische fernhielt. Wie der Theologe nicht danach fragt, in welcher Weise Gott dem Menschen sein göttliches Gesetz geoffenbart haben könne, so lehnt Herbart eine Erklärung des Ursprungs der ethischen Ideen ab. Er, der es als eine entschiedene Anforderung an die Psychologie hinstellte, zu zeigen, wie die metaphysischen und logischen Kategorien sich im Bewufstsein des Menschen bilden, begnügt sich für die ethischen Ideen mit dem Ausspruche: möchte man sich ihren Ursprung psychologisch er-

klären können oder nicht, ihre Erhabenheit, die Würde ihrer Gebote und die Strenge ihrer Forderungen bleibt immer dieselbe. Es scheint mir in der That die Scheu vor ihrer Heiligkeit, welche ihn niemals in seinem Leben daran denken liefs, die Ideen in ihrem Werden zu zeigen.

Er trieb diese Scheu bis zum Schaden seiner Sache. Was konnte er denn erwidern, wenn man ihm vorgehalten hätte, die Grundidee, die Idee der inneren Freiheit, sei unmöglich, sei von keinem menschlichen Gemüte ausführbar? Er kannte die zu seiner Zeit in gewichtigen Kreisen geltend gemachte Vorstellung von einer gründlichen Verderbtheit des Menschengeschlechts, von einer Unverbesserlichkeit böser Charaktere und andererseits den Begriff einer absoluten Freiheit — beide bekämpfte er; aber mir scheint, er habe sich dabei der tüchtigsten Waffe begeben, nämlich des psychologischen Nachweises der Möglichkeit der bedingten Freiheit.

Von der Psychologie, der Pädagogik und der Ethik aus hätte ein gerader Weg zu einer Wissenschaft der Politik geführt. Auch hat Herbart in der That ganz vorzügliche Grundgedanken über das Leben, das Gedeihen und den Verfall der Völker geäufsert, aber doch nur in vereinzelten Sätzen. — Wie mir scheint, hat er in seinem praktischen Verhalten völlig unter den Einflüssen seiner Zeit gestanden. Er war ein echter Zeitgenosse Goethes, und vielleicht weniger als an diesem könnte man in Herbarts Leben irgend einen unedlen Zug auffinden. Wir alle von heute, auf den Kampf gestellt, haben für ein in sich vom Schönen und Wahren gesättigtes Leben keine rechte Würdigung. Herbart lehrte in Göttingen als Kollege der berühmten sieben Professoren, schlofs sich ihnen aber nicht an. Ihm mochte es genug scheinen, dafs er den Konflikt nicht heraufbeschworen habe, und er mochte das Wohl der Göttinger Universität, einer Bildungsstätte nicht blos für Hannoveraner, sondern für das gesamte Deutschland, ja für alle Kulturvölker, nicht geschädigt sehen und mochte dieselben höher stellen, als die hannöversche Verfassung Die Gottlosen, die den Eid gebrochen hatten und den Lehrer der Ethik wie viele andere Beamte verhindert hatten, dem von ihnen geschwornen Eide treu zu bleiben, diese werden, so dachte Herbart, für ewig von der Idee des Rechts verdammt werden.

Ich komme zum Schlufs Wie sehr Herbarts Gedanken ein Ferment in den gegenwärtigen Geistern bilden, könnte schon der über Deutschland verbreitete Verein der Pädagogen zeigen. Indessen, gerade darum, weil Herbarts Philosophie eine lebendige ist, kann und mufs sie einer Kritik unterworfen werden. Ich kann es nicht oft genug wiederholen und nicht dringend genug namentlich der Jugend ans Herz legen, dafs Kritik ganz etwas anderes ist, als Polemik: diese ist im besten Falle zerstörend; jene, die Kritik, baut auf, ist schöpferisch, positiv. Sie sucht den gedanklichen Keim einer Theorie auf und entwickelt diesen nach dem Sinne hin, der demselben innewohnt, bei fortgesetzter, immer tiefer eindringender Erforschung der Thatsachen.*) Wenn wir uns mit gerechtem Stolze rühmen,

*) Sehr wahr. Leider scheinen heutzutage viele für eine absprechende Beurteilung der Leistungen Herbarts mehr Interesse zu haben, als an einer genauen Einsicht in die Sache selbst.
Der Herausgeber.

unser heutiges Deutschland sei nicht mehr das, was es vor 50 Jahren war, so kann freilich Herbarts Ethik unser heutiges Getriebe nicht mehr umschliefsen, und auch seine Pädagogik reicht (vielleicht!) nicht mehr aus, wie auch seine Psychologie eine Erweiterung schon erfahren hat. Wie sehr nun aber auch Herbart der Ergänzung bedürfen mag (ich will darüber nicht urteilen), was wir zu thun haben, das hat er uns gesagt: dafür zu sorgen, dafs das deutsche Volk »eine beseelte Gesellschaft« werde, das heifst eine Gemeinschaft, in welcher jedes Mitglied den Grundgedanken des Ganzen kennt und seine besondere Stellung im Getriebe des Ganzen weifs und durch die That erfüllt.

---

2. Über den Beginn des Schuljahres

an den Gymnasien Frankreichs hat der Pariser Professor Lavisse Gedanken geäufsert*), welche alle, die es mit der erziehenden Seite des Unterrichtes Ernst nehmen, aufs Angenehmste berühren. Die erziehende Seite all unserer schulischen Veranstaltungen kann nicht oft und eindringlich genug betont werden. Wir nehmen darum einschlägige Vorschläge wo immer wir sie finden und prüfen vorurteilsfrei ihre Richtigkeit und Brauchbarkeit für unsere Anstalten. Unter diesem Gesichtspunkte mögen hier die Hauptgedanken des interessanten Artikels Aufnahme finden.

Der Verf. desselben hat selbst 13 mal die Rückkehr nach dem Gymnasium am Beginne des Schuljahres erlebt, die letzte ist ihm aber genau so unangenhm und peinlich erschienen wie die erste. Er hat gegen diesen schroffen Übergang aus der freien Ferienzeit in das gebundene Schulleben mit seiner schweren geistigen Arbeit einen heftigen Widerwillen behalten, welcher ihm jetzt noch aufserordentlich lebhaft vor der Seele steht. Er schildert diese Rückkehr zu Beginn des neuen Schuljahres ungefähr so:

Die Zöglinge kehren am Vorabende des Schulbeginnes in ihre Anstalten zurück. An der Thür finden sie nur den Pförtner und einen Lehrer, der die Rückkehr beaufsichtigt. Ihr erster Weg aus der Studierstube führt nach dem Schlafsaal**), der erste Akt ihres neuen Schullebens besteht im Schlafen. Am nächsten Morgen weckt sie die Glocke, in kleinen Gruppen ziehen sie nach den Studierstuben. Erst in der ersten Freiviertelstunde löst sich die Zunge der alten Bekannten; die Neulinge aber irren wie verloren umher. Dann folgt die Messe, dann die erste Schulstunde, in welcher Stundenplan

*) Zuerst erschienen im Journal des Débats unter dem Titel „La rentrée des classes", dann nachgedruckt in verschiedenen politischen und pädagogischen Zeitschriften, u. a. in No. 10 der Revue pédagogique, deren Redakt. dazu die Bemerkung macht, die zunächst nur für die Gymnasien geltenden Gedanken seien nicht minder wert mit Rücksicht auf die Volks- und Mittelschulen, sowie die Seminare erwogen und beherzigt zu werden.

**) Mit den staatlichen Gymnasien Frankreichs sind Internate verbunden.

und Bücherverzeichnis mitgeteilt werden. Das ist der Anfang. Im Schulhause aber herrscht an diesem Tage ein aufgeregtes Treiben. Man sieht Eltern, besonders Mütter, ihre Kinder vom Direktor zum Aufseher (censeur) der Anstalt, von da zum Wirtschafter (l'économe) führen, im Warteraum noch einmal Abschied nehmen u. s. f., alles in grofser Eile. Mit derselben Eile erledigen natürlich die Beamten an diesem Tage ihre Geschäfte, alles trägt den Stempel der Hast, des Ungemütlichen an sich. Das kann dem Wiederkehrenden oder Neueintretenden unmöglich eine angenehme Perspektive für das neue Schuljahr eröffnen. Aber weit schlimmer als dies ist der Mangel an gemeinsamem Zusammenwirken, es fehlt der einheitliche Geist, der «esprit de la maison», welcher dem Ganzen Organismus das wahre, innere Leben giebt. «Bei Wiederbeginn des Schuljahres (la rentrée) wie er heute üblich ist, sind Zöglinge, Eltern, Lehrer, Beamte — alle auf eigene Rechnung da, jeder für sich .... Aber die Anstalt, der Gesamtorganismus, welcher sich aus allen diesen Wesen zusammensetzt, und welcher notwendigerweise aus all den Geistern einen Gemeingeist erzeugen sollte, wo ist er, und wenn er vorhanden ist, warum läfst er sich nicht vernehmen?« Dem Verfasser ist es kein Zweifel, dafs dieser Schulbeginn eine «manifestation collective de la maison» sein müsse. Zur Erzielung derselben macht er folgende Vorschläge:

Zunächst sollten die Schüler schon am Vorabend von dem Direktor oder dem Anstaltsaufseher freundlich empfangen werden, man sollte ihnen die Hand zum Grufs bieten. In der Studiersube machen sie sich mit dem Lehrer bekannt, der die Neulinge älteren Schülern zur ersten Führung zuteilt. Man lasse sie dann eine Stunde lang plaudern, lachen, sich kennen lernen, bevor sie den Schlafsaal aufsuchen.

Der nächste Tag sollte einen festlichen Stempel tragen. Am Morgen noch keine Schulstunden, dagegen gegenseitiges Bekanntmachen! Der Lehrer des vergangenen Jahres übergiebt seine Schüler dem Nachfolger, jeden begleitet mit einigen Worten, sei es mit guten, sei es mit ermahnenden, ernsten. Nachmittags kommen alle Schüler mit ihren Lehrern in der Aula zusammen. Die Eltern und Vertreter der Unterrichtsbehörde sind auch da. Der Saal ist festlich geschmückt. Musikalische Aufführungen eröffnen die Feier. Zwei Redner wurden schon früher bestimmt, der Stoff des Vortrages vorher gemeinschaftlich beraten, in erster Linie dem Interesse der Zöglinge angepafst, nicht wie es am Ende des Schuljahres bei der Preisverteilung üblich ist, voll von Lobeserhebungen der Wissenschaften, von ewig wiederkehrenden Gemeinplätzen und für die Schüler unverständlichen Redensarten. Am Abend endlich vereinigt alle noch einmal eine gemütliche Unterhaltung, in welcher besonders Eltern und Kinder in buntem Durcheinander die letzten gemeinsamen Stunden verbringen.

Man wende nicht ein, dafs diesen feierlichen Aktus am Nachmittage des ersten Schultages die Feier der Preisverteilung am Ende des Schuljahres ersetze: die Teilnahme an derselben ist nicht allgemein, da sie den Schülern freigestellt ist, Inhalt und Form der Vorträge ist für die Akademie

berechnet, die Auswahl der Konzertstücke willkürlich, das Verlesen des «palmarès», der Preisliste, rein äufserlicher Natur. Auch hier müfste es besser werden. Gerade der Jahresschlufs bietet Anlafs zu einer Fülle von erziehlich wirkenden Betrachtungen über Studien, sittliches Verhalten Einzelner und ganzer Klassen u. s. f. Das «palmarès» ist überall dasselbe und man führt sich doch nicht überall gleichmäfsig auf! Je spezieller diese Betrachtungen wären, welche der Unter-, der Mittel- und der Oberstufe angepafst sein müssen, desto mehr würden die Zuhörer davon günstig beeinflufst. Kurz, der Schlufs des Jahres müfste eine Rechenschaft des Gewissens der Anstalt («une recapitulation de conscience») bilden.

Jene freundliche Aufnahme und gemütvolle Aufmunterung zu Beginn des Schuljahres und diese Rückschau am Ende desselben, beides in festliche Formen gefafst, müssen die Eckpfeiler des Schuljahres bilden. Sie werden das Bewufstsein von der gemeinschaftlichen Verantwortlichkeit bei den Lehrern erhöhen, die Schüler aber werden sich als Teile eines Ganzen, als Glieder einer lebenden Gemeinschaft fühlen lernen, der «esprit de la maison» zum allgemeinen Wohle gefördert werden. —

Diesen Ausführungen des Verfassers, welche sein tiefes Verständnis für das innere Wesen solcher Schulorganismen zeigen, brauchen wir wohl nichts beizufügen. Was notwendig ist, ist ein Vergleich dieser Zustände mit denen daheim im engsten Wirkungskreise und eine Beherzigung der überzeugungsvoll und warm vorgebrachten Vorschläge. Das mufs aber dem Einzelnen überlassen bleiben.

Jena. Edm. Scholz.

3. Eine neue amerikanisch-pädagogische Zeitschrift.

Das herbartische System hat in Amerika kürzlich eine erweiterte Anerkennung gefunden in einer neugegründeten pädagogischen Zeitschrift. Es ist dies die **Educational Review**, welche seit dem ersten Jan. 1891 in New-York erscheint (Verlag von Henry Stolt u. Co.) und von Dr. Nicholas Murray Buttler, Professor der Philosophie am Columbia College, N. Y., herausgegeben wird. Unter den Mitarbeitern befinden sich die bekanntesten und besten der pädagogischen Denker Amerikas. Es werden hier nicht nur Untersuchungen und Erörterungen über pädagogische Probleme, die von unmittelbarem Interesse für das Schulwesen Amerikas sind, angestellt, sondern es wird auch ein prüfender Blick auf Systeme und Resultate fremder Staaten, insbesondere Europas, geworfen, und zwar in einer viel fruchtbareren Weise, als es sonst bei irgend einer amerikanisch-pädagogischen Zeitschrift der Fall gewesen ist. Mit Ausnahme des August

und September erscheint die Review monatlich. Der Preis des Einzelheftes beträgt M. 1,40; der jährliche Abonnementspreis für die zehn Hefte, 12 Mk.

Schon in dem ersten Hefte wurde eine Reihe von Artikeln über «Das herbartische System der Pädagogik,» von Dr. Charles de Garmo, Präsident des Swarthmore College angefangen.*) Diese Artikel stellen das herbartische System als Ganzes zum ersten Male den Pädagogen Amerikas dar, doch innerhalb ganz eng begrenzter Umrisse. Der Verfasser hebt weiter die Bedeutung des betreffenden Systems für die Pädagogen der vereinigten Staaten hervor, indem er den wissenschaftlichdn Charakter des Wesens als besonders wertvoll dem gegenwärtig herrschenden Empirismus gegenüber betont. Zunächst erwähnt er die Gliederung der herbartischen Philosophie in Metaphysik, Psychologie, Ethik und Pädagogik und fährt mit einer kurzen Darstellung der Hauptzüge derselben (mit Ausnahme der Metaphysik) fort.

Behufs der Psychologie hebt er die grofsen Verdienste Herbarts, als Begründer der empirischen Psychologie und Widerleger der alten herkömmlichen Hypothese der drei Seelenvermögen hervor und giebt einen ganz kurzen Überblick der herbartischen Psychologie. Bei der Ethik erwähnt er hauptsächlich die Methode Herbarts alle moralischen Gesetze auf nicht weiter zurückführbaren Grund begriffen aufzubauen. Dann zählt er die fünf Grundideen auf. Die Abhandlung über das. System der Pädagogik nimmt weitaus den gröfsten Teil der drei Artikel in Anspruch, obschon der Verfasser in so wenigen Worten kaum mehr als eine Zergliederung in den Hauptpunkten geben konnte. Hier zunächst erwähnt er die Idee der «gleichschwebenden Vielseitigkeit des Interesses», und die verschiedenen Interessen, die man zu zählen pflegt Dann berührt er die Dreiteilung des pädagogischen Gebiets in Unterricht, Regierung und Zucht, und schliefst eine kurze Bestimmung dieser Begriffe an. Endlich berührt er in ähnlicher Weise die Prinzipien der Konzentrazion und der formalen Stufen, und die Pflege des religiösen Gefühls ohne Rücksicht auf die dogmatische Religion.

Wir können den Schluls des Verfassers wohl zugeben, dafs es eine schwierige Aufgabe sei, ein so wichtiges und weit entwickeltes System in drei kurzen Artikeln, selbst in den allgemeinsten Hauptzügen darzustellen. Nichts desto weniger müssen wir uns gestatten ein Wort der Kritik anzuschliefsen. Es erscheint uns nötig, dafs ein Umrifs der Hauptzüge

---

*) Prof. de Garmo wurde 1849 in Wisconsin geboren. Den ersten Unterricht erhielt er in den Bürgerschulen seines Heimatstaates. Später bezog er das Lehrerseminar von Illinois, State-Normal, von welche er 1873 abging. Von da ab war er 10 Jahre an denm Volksschulen von Illinois thätig, während welcher Zeit er 3 Jahre den Schulen von Naples vorstand. Im Jahre 1883 ging er mit seiner Frau ins Ausland und studierte 3 Jahre auf den deutschen Universitäten Jena und Halle, weich letztere ihm 1886 den Grad eines Dr. Ph. verlich. Nach Amerika zurückgekehrt begab er sich wieder an die Universität seines Heimatsstaates und nahm dort den Lehrstuhl für moderne Sprachen ein. Diesen behielt er, bis er als Professor der Philosophie und Pädagogik an die Staatsuniversität zu Champaigne berufen wurde.

dieses Systems vor allem das Ineinandergreifen und die gegenseitige Unterstützung der Grundwissenschaften (Psychologie, Ethik und Pädagogik) stark hervorheben soll. Unseres Erachtens ist dies keineswegs in den betreffenden Artikeln der Fall. Im Gegenteil ist z. B. die Darstellung der Formalen Stufen sehr wenig im Einklang mit der Psychologie Herbarts, was allerdings der Fall sein soll, da die sogenannten Formalen Stufen keine willkürliche Schablone, sondern eine durch die geistigen Gesetze bedingte Methode des Verfahrens im Unterricht überhaupt aufzeigen. Zufolge dieses Mangels bietet die Abhandlung über die Formalen Stufen nur dem schon Orientierten etwas Verständliches dar.

Betreffs der Formalen Stufen möchten wir betonen, dafs diese gar nicht berührt werden sollten ohne den Begriff der methodischen Einheit zur Geltung zu bringen, was für eine vernünftige Anwendung und für ein richtiges Verständnis der Formalen Stufen unbedingt notwendig ist.

Um noch eines von mehreren Beispielen anzuführen, glauben wir, der Verfasser habe noch lange nicht genügend den Zusammenhang der drei Prinzipien betreffs des Nach- und Nebeneinanderreihens des Stoffes, und der methodischen Behandlung des letzteren, hervorgehoben. Diese Bedingtheit der Idee der Konzentration durch die der kulturhistorischen Stufen, und die der Idee der Formalen Stufen durch die Idee der Konzentration wird sehr häufig zu wenig beachtet, während die Praxis, der Urheber und Fortsetzer des Systems, beweist, dafs eine freie und vernünftige Beobachtung dieses Zusammenhangs dem Hauptziele des erziehenden Unterrichts, bez. der Bildung des Gesamtcharakters, am günstigsten wirkt.

Sonst sind die Artikel des Hrn. De Garmo klar und gut geschrieben und verdienen die Beachtung und Dankbarkeit der amerikanischen Pädagogen. Wir können der Meinung des Verfassers wohl beistimmen, dafs es kein anderes, so inhaltreiches und bedeutendes System giebt. Obschon er Bedenken zu tragen scheint, ob das ganze System in den Schulen der Vereinigten Staaten angewandt werden kann, glauben wir doch, dafs die Versuche der Zukunft die Allgemeingültigkeit der herbartischen Grundprinzipien auch für diese Schulen beweisen werden. Im Schlufs empfiehlt der Hr. Verfasser den Pädagogen Amerikas ein eingehendes Studium des in seinen Artikeln im Umrifs geschilderten Systems, und bemerkt, dafs der Kreis der amerikanischen Herbartianer stets wächst. Unter denselben befinden sich einige der ernstlichsten Erzieher Amerikas, von denen bald neue, treffende Auffassungen und Dienste auf dem Gebiete des Schulwesens zu erwarten sind.

In dem Hefte für Februar erschien eine Übersetzung einzelner Teile aus dem amtlichen Bericht über die Rede des Kaisers vor der Kommission für Schulreform in Berlin.

In dem März-Hefte befindet sich eine kurze Abhandlung über »The results of the Prussian Commission on School-reform«, von Henry Wood, und im Hefte für April eine Diskussion der Bewegung für eine Einheitsschule in Deutschland, von L. R. Klemm. In demselben Hefte erschien eine sehr günstige Anzeige der »Pädagogik im Grundrifs« (Sammlung Göschen, Stuttgart 1890) von Prof. Dr. W. Rein, Jena. Besonders hervorgehoben werden die Klarheit der Sprache, die besondere Füglichkeit, als übersichtliche Einleitung in die Pädagogik zu dienen und die trefflichen und reichhaltigen Litteraturnachweise.

Im Mai-Heft erschien eine Abhandlung über Geschichtsunterricht in den unteren Schulen (The Teaching of History in the Elementary Schools) von Lucy M. Salmon.

Nach einer kurzen historischen Einleitung seit Diesterweg zählt die Verfasserin die vorhandenen Mängel auf, die auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts vorherrschen. Unter den Richtungen, die sich inbezug auf Geschichtsunterricht geltend gemacht haben, werden die Folgenden angestellt: 1. Ein wachsendes Interesse an dem Studium der Geschichte. 2. eine Anerkennung der Vorteile, die man durch eine Vergleichung verschiedener Unterrichtsmethoden gewinnt. 3. Der vorherrschende Einflufs der deutschen Ideen. 4. ein offenbares Mifsverhältnis in dem Ansehen der Geschichte in den höheren Anstalten und in den Volksschulen.

Nach Angabe dieser Punkte, und besonders nach Hervorhebung des zuletzt erwähnten Mifsverhältnisses, das sich in dem Mangel an Geschichtsunterricht überhaupt in den Volksschulen in der kurzen Zeit, die darauf in den höheren Schulen verwandt wird, offenbart, geht die Verfasserin von dem Standpunkt aus, dafs dieses Fach von Anfang an berücksichtigt werden mufs; und zwar mit dem Gedanken, dafs ein Hauptdienst dieses Studiums sei, den Verstand im Fällen von Urteilen zu üben. Weiter erwähnt sie das Prinzip der Konzentration als eins, das irgendwie angewandt werden mufs, wenn je die vollen Kräfte der Zöglinge zur Geltung gebracht werden sollen. Über das Wie wagt sie aber nicht zu entscheiden. Durch ihre eigenen Worte sieht man sogleich, dafs die Verfasserin schon unter dem Einflufs herbartischer Gedanken steht. Es zeigen die in den Fufsnoten von ihr zitierten Werke, dafs sie schon eine gründliche Leserin herbartischer Schriften ist. Im betreffenden Artikel hat sie ja sogar einige Hauptprinzipien des Systems (obschon nicht gerade als herbartisch bezeichnet) im Allgemeinen für erforderlich anerkannt, obschon in einem Satze die folgende Meinung geäufsert wird: »Es kann sein, dafs es nicht möglich noch klug ist, alle Fächer den ganzen Schulkursus hindurch um Robinson, Grimms Märchen und biblische Erzählungen rotieren (!) zu lassen.« Dieser Satz zeigt eine noch recht mangelhafte Auffassung der Konzentration, die man vielleicht erst erwarten kann, wenn die betreffende Person Gelegenheit gehabt hat, das Prinzip in richtiger praktischer Anwendung zu beobachten.

Trotzdem will sie das Prinzip angewandt sehen und führt einige treffliche Beispiele an aus »dem dritten Schuljahr«. Im Schlusse werden folgende Forderungen aufgestellt: 1. Ein bestimmter, allgemeiner Eindruck des Fortschreitens der geschichtlichen Ereignisse, vaterländischer und ausländischer. 2. Eine ziemliche Anzahl geschichtlicher Thatsachen, als Material. 3. Gebrauch des Materials, — Assimilation durch die Thätigkeit der Urteilskraft und Vernunft. 4. Endlich, weit mehr Unterricht in der Geschichte für die Elementarschulen (Volksschulen).

In ihren Schlufsfolgen und besonders in ihrer Forderung, dafs die Geschichte in den Volksschulen zur Geltung gebracht werde, sowie dafs die vollen Kräfte der Zöglinge durch das Prinzip der Konzentration geweckt werden, können wir der Verfasserin beistimmen und ihr und denjenigen anderen, die sich für die Lösung der betreffenden Probleme interessieren, ein weiteres, gründliches Studium herbartischer Prinzipien in ihrem Zusammenhang empfehlen.

Jena. Van Liew.

4. Leibesübungen und Turnspiele in alter und neuer Zeit.

Die Kräftigung des Körpers durch Schwimmen, Bogenschiefsen, Ringen und Laufen war schon den ältesten Völkern eigen und bildete den Hauptbestandteil ihrer Jugenderziehung. Waren doch Kampf und Krieg des Mannes vornehmstes Geschäft, das erlernt werden mufste. Mit diesen Äufserungen einer allerdings noch rohen und ungezügelten Kraft verband die fortgeschrittene Kultur allmählich höhere, geistige Zwecke. In dieser Hinsicht gebührt dem erleuchteten Griechenvolke das grofse Verdienst, durch Verbindung von gymnastischen Spielen und musischer Kunst eine harmonische Ausbildung des Menschen erzielt zu haben. Im alten Rom, dem Kriegerstaate ist eine ähnliche Erscheinung nicht wahrzunehmen; wohl wurden auch dort recht fleifsig Körperübungen veranstaltet, aber alle Thätigkeiten dieser Art dienten nur dem einen Zwecke: der Wehrhaftmachung und der Kriegstüchtigkeit. Nicht anders als der Römer fafste der heidnische Germane die Leibesübungen auf; das Werfen der Lanze, das Schiefsen mit Pfeil und Bogen, Laufen, Reiten, Schwimmen — dies alles war nur Vorbereitung auf den Krieg, wie überhaupt alles Spielen der Jugend jener Zeit ein kriegerisches Gepräge trug. Einige Jahrhunderte später, zur Zeit der Blüte des Rittertums, fanden Bewegungsspiele und körperliche Ausbildung auf den Burgen eifrige Pflege; umfafste die ritterliche Erziehung doch nicht weniger als nachfolgende sieben Künste (probitates): Reiten, Schwimmen, Pfeilschiefsen, Fechten, Jagen, Schachspielen

und Versemachen. »So waren die Burgen Anstalten für ritterliche Spiele, körperliche Übung und geistige Kultur. (Cramer.) Wie aber sah es im Mittelalter mit den Leibes Übungen aller derer aus, deren Stand das Kämpfen im Felde ausschlofs? Von Bewegungsspielen kannte der gewöhnic he Mann eigentlich nur das Ballspiel. Dies wurde bei allen Volksfesten auf dem freien Wiesenplane, oder, und dies war namentlich in den Städten späterer Jahrhunderte der Fall, in eigens dazu erbauten Häusern, den Ballhäusern, aufgeführt. Von geschichtlicher Bedeutung bleibt wohl für alle Zeiten das Ballhaus in Versailles, in welches Bailly den dritten Stand führte, und woselbst er die Deputierten schwören liefs, sich nicht eher zu trennen, bis die Konstitution des Königreichs auf gediegener Grundlage erbaut und gefestigt sei. Als mit der Zeit Musik und Ballspiel, die früher innig mit einander verbunden waren, sich trennten, blieb doch noch der Name »Ball« für unsere Tanzfestlichkeiten bestehen. Man ersieht hieraus, welche Bedeutung genanntem Bewegungsspiele beigelegt wurde. Andere Spiele waren dem niederen Volke wenig oder gar nicht bekannt. Wie konnte dies auch anders sein in einer Zeit, in welcher die Ertötung des Fleisches gewissermafsen als Erziehungsmaxime obenan gestellt wurde? War doch die Kirche des Mittelalters in dem Wahne befangen, dafs das sündhafte Fleisch auf eine hygienische und ästhetische Kultur keinen Anspruch erheben dürfe, dafs der Christ nur dem Geiste leben müsse. Wohl fehlte es auch nicht an Pädagogen, die mit Wort und Schrift für die leibliche Ausbildung eintraten. Erwähnt sei nur Luther, welcher die »Leibesübungen und das Ritterspiel für nützliche Künste hielt, die geschickte Gliedmafsen am Leibe machten und die Gesundheit erhielten.« Auch Zwingli ist ein warmer Fürsprecher der »Fechtübungen«. Montaigne fordert: »Es ist nicht genug, den Zögling g e i s t i g anzustrengen, auch die M u s k e l n müssen gekräftigt werden. Auf die Spiele und Leibesübungen, das Laufen, das Ringen, den Tanz werden wir grofsen Fleifs verwenden müssen. Ich wünsche, dafs der äufsere Anstand und ein gefälliges Wesen zugleich mit der Seele sich bildete. Man erzieht nicht eine Seele, nicht einen Leib, sondern einen Menschen, man mufs nicht zwei daraus machen und nicht das eine ohne das andere bilden wollen, sondern sie wie ein Paar an einen Wagen gespannte Pferde gleichmäfsig leiten.« Comenius suchte die Leibesübungen in das allgemeine System des Schulunterrichts einzuführen, in dem 15. Kapitel seiner grofsen Unterrichtslehre verbreitet er sich ausführlich über die betreffende Materie. Leider wurden die Wünsche und Forderungen der soeben genannten Männer nicht erfüllt, ihr Ruf verhallte ungehört in einer unruhvollen und schweren Zeit. Erst dem vorigen Jahrhundert, seiner philosophischen und pädagogischen Strömung sollte es vorbehalten bleiben, nach dieser Seite eine Wandlung zum Bessern folgen zu lassen. Ich brauche nicht lange bei der Ausführung vorstehender Behauptung zu verweilen, die Bestrebungen eines Rousseau, Basedow, Salzmann sind ebenso bekannt wie die eines Jahn und seiner Anhänger, nicht minder ihre harte und ungerechte Verurteilung seitens der Regierungen. In unserer Zeit ist es wieder besser geworden. Lauter als jemals hallt jetzt

der Ruf nach Leibesübungen durch die pädagogische Welt, namentlich seitdem die Erörterung der Überbürdungsfrage gezeigt, dafs unsere Jugend mehr spielen mufs. »Wenn unsere Jugend spielt, dann fällt auch die Überbürdungsfrage.« Das ist die Resolution, zu welcher die Mitglieder des Schulvereins der Rheinlande und Westfalens sich entschlossen. Die Lösung einer hohen und herrlichen Aufgabe fällt demnach den Bewegungsspielen zu, sie sollen sein ein Ausgleicher einer einseitigen geistigen Bildung durch Förderung körperlicher Gewandtheit und Rüstigkeit. Aber auch die sittliche Seite des Menschen sollen sie stärken und pflegen. Ein bekannter Freund der Leibesübungen äufsert sich ungefähr in nachfolgender Weise: »Im geselligen Zusammensein mit Seinesgleichen lernt der Schüler allmählich einsehen, dafs ohne Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze etwas Rechtes nicht gedeihen kann; er lernt seiner Natur Zwang anthun, sein eigenwilliges und trotziges Wesen aufgeben. Im Turnen und beim Spiel wird ihm ein Mafs gegeben, seine Kraftmehrung zu erkennen, eine Richterwage geboten, seinen Eigenwert zu prüfen, ein Spiegel vorgehalten, sich in seiner wahren Gröfse zu schauen.« So ist das Spiel einem sittlichen Anschauungsunterrichte vergleichbar, der den zukünftigen Bürger mit allen den Eigenschaften auszurüsten sucht, welche zum Leben in Gemeinde und Staat unentbehrlich sind. Pflegen, und fördern wir also das Spielen, so stellen wir unsere Thätigkeit in den Dienst einer Sache, die in sozialer Hinsicht von grofser Bedeutung ist. Allerdings ist mit dem Anregen zum Spiel und dem Spielenlassen unsere Aufgabe noch nicht gelöst, wie in allen andern Fächern, so gilt es auch hier, Lust und Liebe zum Ding, Interesse für das Spielen zu erwecken, dafs nicht blofs die schulpflichtige, sondern auch die der Schule entwachsene Jugend noch spielt. In dieser Hinsicht können wir von unsern Nachbarn im Norden, Westen und Süden noch viel, recht viel lernen. Englands Rasenplätze, (bowlinggreens), sind berühmt, die Ballspiele daselbst aufserordentlich mannigfaltig, sie werden von den Frauen um die tansy cakes (Wurmkrautkuchen?), von den Männern um Geldsummen, von den Kindern der Belustigung wegen gespielt. Neben England verdient Italien mit seinen kostspieligen Ballplätzen und beliebtem ginoco di ballone Erwähnung. Auch in Frankreich regt es sich allerorten, die reifere Jugend zum Bewegungsspiele zu ermuntern; die hitzigsten und leidenschaftlichsten »Patrioten« stehen an der Spitze dieser Bewegung. Allerdings merkt man auch hier die Absicht und wird verstimmt. In unserm deutschen Vaterland ist Görlitz die Stadt, welche bezüglich der leiblichen Ausbildung an der Spitze aller deutschen Städte steht. Dort hat der Verein »Handfertigkeit und Jugendspiel« das Spiel zu wirklichen Volksfesten gestaltet, die sich reger Beteiligung erfreuen.

»Nicht nur der gröfste Teil der Schüler des Gymnasiums, des Realgymnasiums, der höheren Bürgerschule und der drei oberen Klassen der Gemeindeschule nimmt an den festgesetzten Spieltagen an den Übungen freiwillig teil, sondern auch der Versuch, die der Schule entwachsenen jungen Leute, die Lehrlinge des Kaufmanns- und Handwerkerstandes für die Spiele zu gewinnen. ist in überraschender Weise geglückt. An jedem

Sonntag finden sich um 3 Uhr nachmittags oft etwa 200 dieser Lehrlinge auf dem städtischen Turnplatze ein, um unter Leitung des Oberturnlehrers Jordan und einiger dafür gewonnenen Gemeindeschullehrer sich der harmlosen Freude des Spielens hinzugeben. Auch hat sich bereits eine Vereinigung von zum Teile den höheren Ständen angehörigen Männern gebildet, welche sich allwöchentlich zu bestimmter Stunde zur Übung von geeigneten Spielen auf dem städtischen Turnplatze zusammenfinden.« Dr. Eitner. Dafs die gute Sache immer weiter gedeihe, mufs der Wunsch eines jeden Freundes wahrer Volkswohlfahrt sein.

Nachdem ich einen kurzen Überblick über Entstehung und Bedeutung des Jugendspiels gegeben, wende ich mich zu Ausführungen, die mehr praktischer Natur sind. Diese Erörterungen betreffen die 3 Fragen:

1. Welcher Art sollen die Spiele sein?
2. Welche Zeit eignet sich zum Einüben?
3. Wie verhalten wir uns beim Spiel?

Die Beantwortung der ersten Frage läfst sich nicht genau fixieren. Wie in allen anderen Disziplinen, so gilt auch hier der Grundsatz: Individualisiere, beachte Alter, körperliche Entwickelung. Für kleinere Schüler eignen sich demnach die leichtesten und einfachsten Bewegungsspiele (Haschen, Blindekuh und ähnliche), gröfsere finden Lust an solchen Übungen, die ihren Mut, ihre Kraft, List und körperliche Rüstigkeit herausfordern. (Ball- und Jagdspiele, Ringen u. drgl.) Es liegt aufserhalb des Rahmens dieser Arbeit ein Verzeichnis der für die verschiedenen Klassen passenden Spiele anzugeben; bemerkt sei nur noch, dafs das Spiel jedem Schüler Gelegenheit geben mufs, seine Kräfte zu regen und seine Gewandtheit zu zeigen, dafs auch hier der Grundsatz gilt: »Schliefs' an Bekanntes dich an.« Die von dem Schüler mitgebrachten Spiele mögen benützt werden, ein Aufdrängen fremder Spiele dürfte nicht ratsam sein, dem Takte und der richtigen Auswahl des Lehrers ist hier ein weites Feld eröffnet. Von dem uns zu Gebote stehenden Material erwähne ich:

Wafsmannsdorf, Lieder und Liederreigen,

Dr. Kloss, Das Turnen im Spiel,

Spielbücher von Lausch, Stangenberger und Seidel,

Dr. Eitner, Jugendspiele.

Letztgenanntes Schriftchen enthält nicht blofs Spiele für Knaben, sondern auch für Erwachsene, im Anfang giebt der Verfasser eine kleine, aber gediegene Auswahl recht gefälliger Reigenspiele für die oberen Klassen der Volkschulen.

Welche Zeit eignet sich zum Spiel, wann üben wir dasselbe?

In der Turnstunde, wofern besondere Spielstunden auf dem Lektionsplane nicht angesetzt sind. Über die Frage, welcher Teil der Turnstunde der zum Spiel geeignetste ist, wurde schon öfters gesprochen. Jede vorgebrachte Meinung hat ihre Berechtigung, doch dürfte nach meinen langjährigen Beobachtungen die letzte Viertelstunde empfehlenswert sein. Zu

Anfang der Turnstunde oder in der Mitte derselben zu spielen, ist nicht rätlich, da durch die mehr oder weniger freie Bewegung im Spiel eine leicht erklärliche Aufregung eintritt, welche die für das Turnen so nötige Strammheit und Ruhe in bedenklicher Weihe absorbiert. Das Spiel zu Ende der Stunde giebt dem Schüler noch einmal Frische und Heiterkeit und schliefst, da die gymnastischen Übungen gewöhnlich die letzte Unterrichtsstunde ausfüllen, das erziehliche Geschäft des Tages in schöner Weise ab. Was in der Turnstunde gelernt wurde, soll nun aber auch weiter geübt, wiederholt werden. Dies führt mich zu der Forderung, in den gröfsern Pausen die Schüler zum Spielen anzuhalten. Mancher Kollege hält dies vielleicht für ein unbilliges Verlangen, da die Pause auch zu des Lehrers Erholung dienen soll. Die Sache sieht aber gar nicht so schlimm aus, als es scheint. Unbeaufsichtigt dürfen wir unsere Schülerschar nicht lassen, wer dies thut, versäumt einfach seine Pflicht als Erzieher. Nun wissen wir alle, dafs die Jugend freie Bewegung verlangt und liebt, warum sollen wir also unsere Knaben und Mädchen nicht anhalten, anstatt des wüsten Laufens, Tobens und Schreiens ein passendes Spiel aufzuführen? Nur müssen diese Bewegungen eine etwas freiere Gestalt annehmen als in der Turnstunde. Nicht jeder Schüler ist während der sogenannten Freiviertelstunde zum Spiele aufgelegt, wer aus irgend einem Grunde Dispens zu erhalten wünscht, dem sei er gewährt. Auch die Auswahl des Spieles mag den Spielenden überlassen bleiben, indem uns dadurch treffliche Winke betreffs Anordnung und Auswahl des Spielstoffs gegeben werden. Dafs auch bei Volksfesten, gröfseren Ausflügen usw. gespielt werde, füge ich nur der Vollständigkeit wegen an.

Nunmehr wende ich mich zur Beantwortung der letzten Frage:

Wie verhalten wir uns beim Spiel?

Nachdem die nötigen Andeutungen und Winke gegeben, tritt der Lehrer mehr in den Hintergrund. Seine Stellung ist hier eine andere als im übrigen Unterrichte; selbstverständlich behält er die Leitung des Ganzen in seiner Hand und schlichtet allenfallsige Meinungsverschiedenheiten und Streitigkeiten. Alles schulmeisterliche Dreinreden, alle Pedanterie, die überall, auch die frohe Laune des munteren Knaben zu rügen sucht, erzeugen nur Verstimmung und verderben die Lust am frohen Spiel. Ich habe hierdurch schon angedeutet, wie ich mich zu der schon oft aufgeworfenen Frage, ob auch der Lehrer mitspielen soll, verhalte. Nicht jedem ist es gegeben, vom ermahnenden und lehrenden Pädagogen zum heitern Spielgenossen seiner Schar überzugehen, nicht jeder ist zum Jugendspiel disponiert. Der ernste, strengere Charakter kann nicht mitspielen, und er soll es auch nicht. In der Elementarklasse, die vorzugsweise von jüngeren Kollegen geführt wird, mag es hier und da einmal erlaubt sein, je älter aber der Schüler, desto weniger ist das Mitspielen des Lehrers rätlich und angezeigt. Die oft gehörte Behauptung, durch die direkte Beteiligung des Lehrers am Spiel würde ein festes Band zwischen ihm und seiner Klasse geschlungen, widerlege ich mit dem Hinweis, dafs wir, auch ohne mitzuspielen, unsern Schülern dennoch zeigen können, wie sehr wir

uns für ihr Thun interessieren; schon ein blofser Zuruf, ein Wort freundlicher Ermunterung wirkt wohl gerade so viel als thatsächliches Eintreten in die Reihe der Spielenden Und wo bleibt, wenn der Lehrer sich dieser oder jener Spielgruppe angeschlossen hat, die letzte Instanz, wenn Meinungsverschiedenheiten ausbrechen? Einer mufs doch über den Parteien stehen: der Lehrer. Darum also noch einmal: Kein Mitspielen seitens des Lehrers. — Die andere Frage, ob der Turn- resp. Spielunterricht durch den Klassenlehrer oder eigens dafür ausgebildete Fachlehrer erteilt werden soll, beantwortet sich von selbst bei dem Hinweis auf die Einheitlichkeit des ganzen Unterrichtsgetriebes.

Ich bin am Schlusse meiner Ausführungen. Vermögen wir durch die Pflege des Bewegungsspieles die erziehliche Aufgabe von der harmonischen Ausbildung des Körpers und Geistes zu lösen, können wir der wirtschaftlichen Sache einen Dienst leisten durch Heranziehung der reiferen Jugend zum Spiel, das den verderblichen Sonntagsvergnügungen, als da sind Kartenspiel und überreicher Biergenufs einen wirksamen Damm entgegenstellt, fördern wir endlich die nationale Sache durch Heranbildung eines kräftigen Volkes, der besten Garantie für das Gelingen grofser Thaten in schwerer Zeit: dann haben wir unsere Pflicht nach Kräften erfüllt. Wohl bleibt noch viel, unendlich viel zu thun übrig, der Erfolg kann aber schliefslich nicht fehlen, wenn wir uns bei allen Veranstaltungen leiten lassen von dem bekannten Satze:

»Für unser Volk ein Herz.«

Alzey. Mathes.

5. III. Haupt-Versammlung der Freunde Herbartscher Pädagogik aus Schlesien und Posen.

Die Versammlung tagte am 2. und 3. Oktober in Glogau. Die Vorversammlung am Abend des ersten Tages wurde von dem Vorsitzenden, Gymnasialdirektor Dr. Altenburg in Wohlau, eröffnet. Er und der Vorsitzende des Glogauer Herbartkränzchens, Gymnasiallehrer Bähnisch, begrüfsten die Erschienenen herzlichst. Grüfse und Glückwünsche wurden der Versammlung durch Hauptlehrer Rude aus Schulitz übermittelt von Lehrer Francke in Leipzig, Schriftführer des V. f. w. P., Seminardirektor Dr. Staude in Koburg, Lehrer Grosse in Halle, Universitäts-Professor Dr. Willmann in Prag, Lehrer Jetter in Baach (Württemberg), Lehrer Ziegler in Eichen, Schulrat Professor Dr. Ballauf in Varel, Seminarlehrer Dr. Capesius in Hermannstadt (Siebenbürgen), Privatdozenten Dr. Glöckner in Leipzig Oberlehrer Dr. Göpfert in Annaberg, Seminar-Oberlehrer Hausmann in

Weimar, Seminardirektor Helm in Schwabach, Direktor Dr. Just in Altenburg, Lehrer Krell in Dresden, Lehrer Lehmensick in Dresden, Lehrer Dr. Maennel in Halle, Lehrer Tews in Berlin, Direktor O. W. Beyer in Wenigenjena, Lehrer Trüper in Jena, Seminarlehrer Pickel in Eisenach, Oberlehrer Krusche in Leipzig, Professor Dr. Menge in Halle, Pfarrer Rolle in St. Graba bei Saalfeld, Professor Falke in Arnstadt, Schuldirektor und Redakteur Seyfert. Letzterer schrieb an Hauptlehrer Rude: »Ich würde Ihnen verbunden sein, wenn Sie davon Kenntnis nehmen wollten, dafs die »Deutsche Schulpraxis« sich die Förderung der praktischen Herbartschen Forderungen jeder Zeit angelegen sein lassen wird.« — Mittelschullehrer Grabs in Glogau bestellte Grüfse vom Seminardirektor Schulrat Spormann in Steinau, Universitäts-Professor Rein in Jena, Lehrer Granos in Exin und Lehrer Korbowicz aus Argenau, z. Z. in Paris, Rektor Prüfer in Glogau überbrachte Grüfse von einer Anzahl von Herbartfreunden aus Görlitz und von Lehrer Sturm aus Breslau.

Dann cirkulierten in der Versammlung Verzeichnisse der auf Herbart irgendwie bezüglichen Schriften von 52 hervorragenden Schriftstellern. Den Herren Verfassern, welche dem an sie gerichteten Ersuchen bereitwilligst entsprochen hatten, drückt der Unterzeichnete auch an diesem Orte seinen wärmsten Dank aus.

Hauptlehrer Rude hatte unter erheblicher Beihilfe mehrerer Herren aus Glogau, sowie auswärtiger Herren und Verlagsfirmen eine Ausstellung der Herbartlitteratur, soweit sie ihm zugänglich war, für die Versammlung veranstaltet. Es sollte damit ein Einblick in den Umfang und die Tiefe der bezüglichen Litteratur und Anregung zum Studium gegeben werden. Das Unternehmen war dem Veranstalter eine Vorarbeit für eine herauszugebende Herbart-Bibliographie.

Es wurde beraten, in welcher Weise in den beiden Provinzen für die Verbreitung der Herbartschen Pädagogik zu wirken sei. Für die Hauptversammlung wurde die Tagesordnung festgesetzt.

Zum Schlusse der Vorversammlung gab Rude einen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Herbartschen Bestrebungen im Anschlusse an einige von ihm zum 50. Sterbetage Herbarts in Zillessens Deutscher Lehrerzeitung veröffentlichte Artikel, welche demnächst in erweiterter Gestalt in dem Verlage der genannten Zeitung als Broschüre erscheinen.

Die Hauptversammlung am nächsten Tage zählte gegen fünfzig Teilnehmer. Erster Punkt der Tagesordnung war Grabs Vortrag über »Die Zucht und ihre Mafsregeln nach Herbart«. Der Vortragende behandelte mit der ihm eigenen Gründlichkeit alle hierher gehörigen Punkte. Der Hauptinhalt des Vortrages findet sich in folgenden Leitsätzen verdichtet:

1. Alle Erziehungssorgen und Thätigkeiten lassen sich zusammen unter die Trias fassen: Regierung, Unterricht, Zucht. Letztere ist ein sehr wichtiges Geschäft; denn ihr Thätigkeitsbereich ist das Gebiet der Überzeugungen und Entschliefsungen.

2. Weil in der Praxis Regierung und Zucht nicht genügend auseinander gehalten werden, ist eine reinliche Sonderung geboten.

Die Regierung schafft die Vorbedingungen für Unterricht und Zucht, ihr ist es nur um eine Regelung des äufseren Betragens durch Anwendung von äufseren, d. h. nicht ins Gemüt eingreifenden Mitteln zu thun, ihr Zweck ist Fernhaltung von Unordnung, Schaden, Streit. Die Zucht dagegen, welche die Bildung des Charakters bezweckt, wendet sich stets ans Innere und beruht auf Wohlwollen, Vertrauen, Einsicht und freier Entschliefsung.

3. Der Charakter ist konsequentes Handeln oder Erdulden. Derselbe erwächst aus der vollen Hingabe an das sittliche Ideal, beruht auf dem Wissen vom eigenen sittlichen Können und bedarf der moralischen Wachsamkeit und steten Zügelung des Begehrens.

4. Der Angriffspunkt der Zucht ist die Individualität des Zöglings. Daher mufs das Charakteristische derselben nach der objektiven und subjektiven Seite bekannt sein.

(Unter dem objektiven Charakter versteht man die wechselnden Bewufstseinsvorgänge, die Einfälle, Wünsche, Begehrungen, Neigungen, Entschliefsungen, welche ununterbrochen entstehen, unter dem subjektiven alles, was der Zögling im Laufe seines Werdeprozesses als das Wahre, Gute, Schöne und darum Normierende erkannt und woraus die Thätigkeiten der Selbstkritik, der Selbstnötigung, Selbstbeherrschung entspringen).

5. Aufgabe der Zucht ist daher fortgesetzte Beobachtung des Zöglings hinsichtlich der Entwickelung seines Selbst-, Ehr-, Rechts-, Schönheits- und Mitgefühls, seiner Gewöhnungen und Grundsätze; aber auch die angeborne Anlage mufs erforscht werden, hauptsächlich ob er Beharrlichkeit des Wollens besitzt.

6. Da das Prinzip des Charakters das Handeln ist, so mufs die Zucht den Zögling vielfach zu gebotenem Handeln veranlassen und das Handeln aus freiem Willen begünstigen und gestatten. Ein vorzügliches Werkzeug der Zucht sind die Arbeiten in der Schule und zu Hause.

7. Für die Handhabung der Zucht im allgemeinen gilt folgendes:

a) Sie sucht Vertrauen und Zuneigung zu erzeugen, indem sie den kindlichen Frohsinn erhält und den kindlichen Gemütsbewegungen nachgeht.

b) Sie ruft durch angemessene Arbeiten, welche dem Zögling gelingen und Beifall eintragen, die Überzeugung vom eigenen Leistungsvermögen hervor und hebt das Selbstgefühl zu einer inneren, sittlichen Macht empor.

c) Sie unterstützt die Grundsätze des Zöglings im Kampfe mit den Begehrungen, Einfällen, Affekten, mit schlechtem Umgange.

d) Sie schärft durch Mifsbilligung, welche durch eine Abtönung der persönlichen Begegnung Ausdruck erhält, durch Tadel und Strafe das Gewissen.

e) Sie verstärkt durch Wort und Beispiel die innere Autorität der sittlichen Maximen.

f) Sie begleitet den Zögling jenseits der Schwelle des Schulhauses, der Schulzeit und wandelt die Autorität zu Freundschaft.

8. Eine Hauptforderung an den Lehrer ist, dafs er seine ganze Kraft auf das Erziehungswerk konzentriere und dem Schüler die immer gleiche Stirn zeige.

9. Besondere Hemmnisse der Zucht sind

a) formaler Natur: Mangel an Festigkeit des Wollens, an vielseitigem Interesse, öftere Störung der Gemütslage;

b) organischer Natur: Fehlerhafte Ausbildung des Selbstgefühls, Fehlen des Wahrheitssinnes.

10. Besondere Veranstaltungen der Zucht sind Schülerausflüge, Kindergottesdienste, Individualitätsbilder, Schulgärten etc.

Die Debatte erging sich namentlich auf die Unterscheidung von Regierung und Zucht, objektivem und subjektivem Charakter. Die Thesen wurden ohne Debatte angenommen.

Gleich darauf sprach Dr. Altenburg über »Die Charakterbildung in ihren Beziehungen zum Zeitgeist und zur Reform des Schulwesens.« Während der erste Vortrag ein ideales Bild zeichnete, losgelöst von den gegenwärtigen Zeitverhältnissen, behandelte der zweite das Thema der Charakterbildung mit Rücksicht auf Zeitbedürfnisse. Es erhebe sich gegenwärtig fast allgemein die Forderung nach Reform des Schulwesens. Da gelte es, in sich zu gehen, und so dränge sich denn auch die Frage auf: Haben wir nicht vielleicht zu viel Wert auf das Wissen gelegt und es vernachlässigt, dieses in That umzusetzen? Und der Charakter der gegenwärtigen Gesellschaft bestätige diese Vermutung. Es fehle unserem Geschlechte an Frische und Ursprünglichkeit des Empfindens, an der Fähigkeit, sich für etwas ehrlich zu begeistern. Es fehle die Arbeitsfreudigkeit. Gewisse Züge des Zeitgeistes, z. B. das Strebertum, deuten auf den Widerspruch zwischen Reden und Thun hin, der auf einem klugen, aber herz- und thatenlosen Wissen beruhe.

Zur Charakterisierung des Zeitgeistes warf Redner Schlaglichter auf die auf- und absteigende Kurve in der moralischen und kulturellen Entwickelung der Griechen und der Römer. Von der hier zutage tretenden sittlichen Zersetzung ging der Redner auf die Ideale des Prophentums und des neuen Testaments über, wo Ganzheit und Geschlossenheit des Wesens als Grundtypus des Charakters zu finden sei. Diese Ganzheit nun sei auch von uns mit aller Intensität anzustreben. Dabei sei ein Zweifaches im Auge zu behalten: die Ganzheit sei nicht blofs im einzelnen Menschen herzustellen, sondern auch im Verhältnis des einzelnen zur Gesamtheit. Zum Schlusse wurden die beiden wichtigen Begriffe des Interesses und der Konzentration behandelt.

Nach einer Pause wurde zum dritten Punkte der Tagesordnung geschritten, Rudes Vortrag über »Quellen im Geschichtsunterricht (mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte)«. Die Geschichte ist einer der jüngsten Unterrichtsgegenstände, namentlich der Volksschule. Daraus ist es auch zu erklären, dafs ihre Methodik verhältnismäfsig wenig ausgebaut ist. Erst in den letzten Jahrzehnten hat man ihr besondere Pflege zugewandt, namentlich auf Seite der Herbartschen Schule. Ein-

gehend wurden behandelt die Bedeutung und die Stellung des historischen Unterrichts in der Erziehungsschule, die propädeutischen Kurse zu demselben, die Frage nach der Einführung bezw. Eingliederung der Kulturgeschichte, die methodische Behandlung und Erarbeitung des Geschichtsstoffes und bezüglich des letzten Punktes besonders auch die Bedeutung historischer Quellenstoffe. Diese Frage in Flufs gebracht zu haben, ist ein Verdienst der Herbartschen Schule. Der Vortrag ging auf die biographisch-chronologische Anordnung des Geschichtsstoffes und auf die gewöhnliche Art der Darbietung, den Vortrag des Lehrers ein. Die Anwendung der Quellenstoffe schliefst die rein biographische Methode aus und widerstrebt der Darbietung des Stoffes wesentlich durch den Vortrag. Es wurden die Vorzüge und Nachteile des letzteren und der Quellenbearbeitung abgewogen. Dann wurde auf die Geschichte der in Rede stehenden Bestrebungen eingegangen. Eingehend wurde über das Verfahren Schillings, Blums und Albert Richters an der Hand der betreffenden Quellenbücher referiert. Biedermanns Vorschläge zur Betreibung des kulturgeschichtlichen Unterrichtes und der Standpunkt der Zillerschen Schule in dieser Frage fanden genaue Erörterung. Weiterhin hiefs es: Politische und Kulturgeschichte müssen im Kausalzusammenhange geboten werden. Bei Biedermann tritt nun die erstere in allzugrofse Abhängigkeit von der letzteren. Sie wird nur soweit behandelt, als sie zur Erklärung der Zustände dient, Dabei liegt die Gefahr ihrer Unterschätzung nahe. Ein anderes Verfahren besteht darin, dafs die Kulturgeschichte sich der politischen einfügt. Wo die Ereignisse ein Verweilen bei den Zuständen verlangen oder gestatten da wird auf dieselben eingegangen, sonst nicht. Es ist ersichtlich, dafs diese Betrachtungsweise der Willkür einen grofsen Spielraum läfst. Wir selbst nehmen folgenden Standpunkt ein: Es mufs unbedingt der Kausalzusammenhang zwischen politischer und Kulturgeschichte gewahrt werden Das Verhältnis darf jedoch nicht einseitig aufgefafst werden, wie es bei Biedermann geschieht, wenn er die Ereignisse nur als Ursachen der Zustände erscheinen läfst, und wie es andererseits in einer Bemerkung von Hermann und Krell hervortritt, welche sie nur als Folgen innerer Zustände betrachten. Diese treiben zu den Ereignissen, und die Ereignisse bewirken die Zustände oder bereiten sie wenigstens vor. Dieser Gesichtspunkt sei der leitende bei der historischen Betrachtung. — Zum Schlusse wurde über die selbständige Behandlung der Quellenstoffe abgehandelt. Aus dem Vortrage wurden folgende Forderungen gezogen:

I. Die Darbietung des geschichtlichen Stoffes (sowohl des politischen als des kulturgeschichtlichen) geschieht neben der darstellenden Form wesentlich durch das Lesen von Quellen seitens der Schüler, da dieses Verfahren

a) mehr als jedes andere den Vorzug epischer Breite und Anschaulichkeit der Darstellung in sich schliefst,

b) die Selbstthätigkeit des Schülers in hervorragendem Mafse in Anspruch nimmt,

c) ihn daran gewöhnt, selbständig zu lesen und die Belehrung an den Quellen zu suchen.

II. Der Vortrag seitens des Lehrers tritt der Erarbeitung des Stoffes durch Quellen ergänzend zur Seite.

III. Abgerundete Quellen**stücke** verdienen vor Quellen**sätzen** den Vorzug, da sie mehr als diese

a) eine geordnete Totalauffassung ermöglichen,

b) ein nachhaltiges Interesse zu erzeugen vermögen.

Quellensätze können zur Ergänzung der Quellenstücke verwendet werden und zwar umsomehr, je reifer die Verstandesbildung und je nachhaltiger das historische Interesse des Zöglings ist.

IV. Die Auswahl der Quellen mufs folgende Gesichtspunkte unmittelbar im Auge behalten:

a) Das rein Zuständliche wird angängigst in ein Werden aufgelöst oder wenigstens an eine Handlung gebunden;

b) die Weckung eines gleichschwebenden vielseitigen Interesses als nächster Unterrichtszweck und

c) die Heranbildung eines sittlich-religiösen Charakters als letztes Erziehungsziel wird angestrebt.

Die Versammlung erkannte die hohe Bedeutung der Quellenlektüre für den Geschichtsunterricht an, nahm aber zu einzelnen Fragen nicht Stellung.

Schulitz. Adolf Rude.

---

6 Versammlung der Zweigvereine Altenburg, Halle, Jena, Leipzig in Weissenfels.

Die diesjährige gemeinsame Sitzung fand Sonntag den 8. November in Weifsenfels (Schumanns Garten) statt. Den Vorsitz führte der Zweigverein Leipzig (Dr. Glöckner, Privatdozent). Vorträge wurden gehalten von Ufer-Altenburg über das Wesen des Schwachsinns mit besonderer Berücksichtigung von Sollier, Psychologie de l'idiot et de l'imbécile. Paris, 1891. An der Debatte beteiligte sich namentlich Trüper-Jena, der Vorsteher einer Anstalt für schwer erziehbare Kinder. Inbezug auf die pädagogischen Folgerungen, die aus den psychologischen Grundlagen gezogen werden können, kamen die beiden Herren zu entgegengesetzten Forderungen, insofern Ufer fur Schwachsinnige die Dressur, Trüper die vielseitige Bildung empfahl, wie bei geistig normalen Kindern. Scholz-Jena gab sodann eine Kritik der Heimatskunde des Hauptmanns Rott, die dahin zusammengefafst werden kann, dafs das Buch zwar ganz in den

Bahnen Fingers und seiner Nachfolger wandelt, aber in starken Übertreibungen sich von einer gesunden psychologischen Grundlage so weit entfernt, dafs es nicht empfohlen werden kann. Dr. Rofsbach-Altenburg führte in dem 3. Vortrag eine Reihe geschichtlicher Unrichtigkeiten vor und machte zum Schlufs Bedenken gegen die Behandlung von historischen Gedichten als Ausgangspunkten der methodischen Einheiten geltend. Endlich regte Dr. Wohlrabe-Halle bei schon vorgeschrittener Zeit die hochwichtige Frage der Lehrerbildung an, die wohl verdient in herbartischen Kreisen einer erneuten gründlichen Prüfung unterzogen zu werden.

In den geschäftlichen Verhandlungen wurde der Beschlufs gefafst für Mitteldeutschland einen Thüringer Verein für wissenschaftliche Pädagogik ins Leben zu rufen. In den Vorstand werden gewählt Professor Rein und Dr. Glöckner. Als Bevollmächtigte werden ernannt Dr. Just-Altenburg, Dr. Wohlrabe-Halle, Dr. Beyer-Jena, Fr. Francke-Leipzig. Das Recht der Erweiterung durch Hinzuziehung neuer Mitglieder wird dem Vorstand übertragen. (S. nachstehende Mitteilung: Der Verein der Herbartschen Pädagogik für Thüringen und Sachsen.)

---

7. Verein für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen.

Zu der 14. Hauptversammlung des Vereins, die am 28. Dezember 1891 zu Elberfeld stattfand, waren mehr als 200 Teilnehmer erschienen. Unter ihnen befand sich zur Freude aller Anwesenden auch Herr Rektor Dörpfeld, der Nestor der bergischen Lehrerschaft, der trotz seiner 68 Jahre sich mit jugendfrischer Begeisterung und Rührigkeit an den Besprechungen beteiligte. Die Versammlung, die von 9½ Uhr Morgens bis 7 Uhr Abends dauerte, wird wegen ihres erhebenden Verlaufs noch manchem lange in Erinnerung bleiben: ein älterer Freund hielt sie für die schönste, der er in seinem Leben beigewohnt habe. Bei Eröffnung der Konferenz trug der Elberfelder Lehrergesangverein unter Leitung seines Dirigenten, des Königl. Musikdirektors Alfr. Dreyert, zwei trefflich gesungene Männerchöre vor, nämlich 1. O bone Jesu, von Palestrina, 2. Du Hirte Israels, von Bortmanski, wodurch der Tag in schöner Weise eingeleitet wurde.

Als erster Verhandlungsgegenstand stand auf der Tagesordnung das Thema: Die freie Schulgemeinde im Licht der heimatlichen Schulgeschichte. Wir wollen hier auf die Einzelheiten des einleitenden Vortrages nicht eingehen, da derselbe demnächst im Druck erscheinen wird. Er bildet nämlich das erste Kapitel der von Herrn Dörpfeld verfafsten Denkschrift über die Schulgemeinde, einer Schrift, die durch

den vom Minister von Gofsler eingebrachten Schulgesetzentwurf veranlafst wurde. Sie enthält im ganzen 8 Kapitel. Das 2. Kapitel betrachtet die Schulgemeinde vom Standpunkte des Familienrechts an der Erziehung, das 3. von dem der Zweckmäfsigkeit, das 4. von dem der Gewissensfreiheit, das 5. legt dar, was die Schulgemeinde im Blick auf das Selbstverwaltungsprinzip bedeutet, das 6. nimmt Bezug auf den ewigen Streit zwischen Staat und Kirche um die Schule, bei dem der Lehrer seither die Kosten bezahlen mufste, das 7. lenkt den Blick auf die Bedeutung der Schulgemeinde für die Pädagogik, das Schulamt und den Lehrerstand, das 8. legt dar, was die Schulgemeinde bedeutet im Hinblick darauf, dafs die Schulverwaltung vor allem die Aufgabe hat, das Interesse für die Schulerziehung zu wecken.

Das erste Kapitel, das auf der Versammlung zum Vortrag kam, geht vom dem Gedanken aus, dafs die Dinge, die eine geschichtliche Entwickelung gehabt haben, auch nach diesem ihrem Entwickelungsgange betrachtet werden müssen, wenn ihr wahres Wesen recht begriffen werden soll. An der Hand der bergischen Schulgeschichte wurde nun Aufschlufs gegeben über den Begriff, die Bedeutung, die Organisation und die Segnungen der Schulgemeinde. Das Ergebnis der Untersuchung gipfelte in folgenden Sätzen:

1. Die Schulgemeinde ist ein Verband von Familien — auf Grund des Elternrechts — zur gemeinsamen Erziehung der Jugend.

Die gemeinsame Erziehung bedingt, dafs die betreffenden Familien in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen übereinstimmen, also vor allem gewissenseinig sind.

2. Im Vergleich zur Kommunal- und zur Kirchengemeinde-Schule bezeichnet die Entstehung der Schulgemeinde den Höhepunkt der Schulentwickelung.

Die beiden ersteren Formen sind nur unvollkommene Vor- und Durchgangsstufen.

Die zeitliche Reihenfolge der drei Formen stellt auch genau ihre Rangstufenfolge dar.

3. Nicht die kleine Einzel-Schulgemeinde, sondern ein gröfserer Schulgemeinde-Verband mufs die Schullasten übernehmen, — also zunächst der innerhalb einer bürgerlichen Gemeinde.

Diese Weise der Schulunterhaltung hat daher lediglich den Sinn, dafs die beteiligten Schulgemeinden eine gemeinsame Schulkasse gegründet und deren Verwaltung der Kommunalbehörde übertragen haben.

Der Letzteren können daher nur diejenigen Rechte der Schulgemeinden zufallen, welche sich auf die Verwaltung der Schulkasse beziehen; die übrigen Schulrechte verbleiben nach wie vor der einzelnen Schulgemeinde.

4. Die Schulgemeinde ist von grofser erziehlicher Einwirkung auf die Bevölkerung:

a. sie belebt in den Familien das Interesse an der Schulbildung und ihren Anstalten, regt in ihnen den freien Opfersinn an und

wendet ihn der Schule zu, stärkt in ihnen das Bewufstsein ihrer Mündigkeit in Erziehungsangelegenheiten, ermöglicht ein gedeihliches Zusammenwirken von Schule und Haus und verleiht der Bevölkerung das Geschick zur Selbstverwaltung;

b. sie dient in gleich förderlicher Weise dem Schulamte: sie verhilft diesem zu der ihm gebührenden Achtung, wirkt nachhaltig ein auf die berufliche Tüchtigkeit, persönliche Ehrenhaftigkeit, standesgemäfse Haltung, Besonnenheit und Selbständigkeit des Lehrerstandes und hilft auch dessen äufsere Lage angemessen aufbessern. —

Während der Nachmittagssitzung kam das Thema: Zweck und »Aufgabe der Elternabende« zur Verhandlung, über welches Herr Danz (Barmen-Wichlinghausen) den einleitenden Vortrag hielt. Der Vortragende begründete folgende Thesen:

1. Die Elternabende haben den Zweck, eine Verbindung zwischen Schule und Haus herzustellen und dadurch ein gedeihliches Zusammenwirken beider in der Erziehung zu ermöglichen.

2. Demgemäfs besteht ihre nächste Aufgabe darin, über Ziele und Mittel der Erziehung richtige Begriffe zu vermitteln, insbesondere den über die Schule verbreiteten Vorurteilen entgegenzuarbeiten.

3. Die Elternabende sollen ferner Eltern und Lehrer veranlassen, die an den Kindern gemachten Beobachtungen gegenseitig auszutauschen und eine Verständigung darüber zu suchen, wie den besonderen Bedürfnissen der einzelnen Kinder entgegenzukommen ist.

4. Die Elternabende haben weiter die Aufgabe, ein Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Lehrern anzubahnen und die Familien mit dem für das Gedeihen der Schulerziehung notwendigen Interesse für die Schule zu erfüllen.

5. Die Elternabende sollen ferner den Eltern Gelegenheit geben, sich bei dem Lehrer Rat zu holen in betreff der Berufswahl und der Fortbildung der der Schule entwachsenen Kinder; insbesondere noch soll den Eltern die dringende Notwendigkeit einer Sittenbeaufsichtigung der halbwüchsigen Jugend ans Herz gelegt werden. —

Auch an diesen Vortrag schlofs sich eine lebhafte Besprechung an, in welcher von allen Seiten ebenso die Notwendigkeit wie die Zweckmäfsigkeit derartiger Veranstaltungen betont wurde. Herr Dörpfeld und Herr Horn wiesen dann noch in eingehender Weise auf die Erfahrungen hin, die sie in früheren Jahren bei diesen Unternehmungen gesammelt hatten.

Elberfeld. A. Lomberg.

8. Zum Comenius-Jubiläum. 28. März 1892.

Verzeichnis der über Comenius erschienenen Schriften, Bilder u. s. w.*)

Jul. Beeger u. Fr. Zoubek, J. A. Comenius, nach seinem Leben und seinen Schriften etc. Mit Stahlstich-Portrait Leipzig, Max Hesse.

Bericht über die Vorversammlung der Comenius-Gesellschaft am 9. u. 10. Oktober 1891. Münster, Verlag der Comenius-Gesellschaft.

Bötticher, W., Die Erziehung des Kindes in seinen ersten sechs Jahren nach Pestalozzi und Comenius. Znaim 1892.

Briese, M. E., Pädagogische Verwandtschaft zwischen Comenius u. Aug. Herm. Francke. Leipzig, Sigismund u. Volkening (Päd. Sammelmappe, Heft 102).

Buddensieg, Joh. Wiclif und seine Zeit. Zum 500jähr. Wiclif-Jubiläum. Halle a. S. (Schriften d. Ver. f. Ref.-Gesch. 8 u. 9).

Castens, A., Was muss uns veranlassen, im Jahre 1892 das Andenken an Comenius festlich zu begehen? Znaim 1892.

Castens, A., Über »Eins ist not« von Comenius. Znaim 1892.

Comba, E., Histoire des Vaudois d'Italie P. I. Avant la réforme. Paris 1887.

Reproduktion des Kupfertitels der 1657 zu Amsterdam erschienenen Opera didactica ommia des Comenius, besorgt von R. Aron. Zu beziehen durch G. Nauck (Fr. Rühe), Berlin SW 12.

Stahlstich-Portrait des Comenius. Nach dem Stich von A. Weger in Leipzig. Verlag von Sigismund u. Volkening.

Büste des Comenius, 65 cm hoch bei K. Pellegrini, Prag, Ferdinandstr. 136.

Comenius' Zehn Sittengebote. Entworfen und herausgegeben von Jos. Klika. Auf einer 110 × 80 cm grossen Wandtafel. Verlag v. K. Janský in Tabor.

Comenius' Schola ludus d. i. Die Schule als Spiel. Ins Deutsche übertragen von Wilh. Bötticher. Langensalza 1888.

Comenius, Das Testament der sterbenden Mutter. Deutsch mit Lebens-Abrifs des Comenius. Leipzig 1866.

Comenius, Passions-, Oster- und Himmelfahrtspredigten. Herborn 1882 (Zu beziehen durch Schergens in Bonn.)

Comenius, Panegersie, deutsche Übersetzung in C.'s Ausgewählte Schriften, herausg. von Beeger u. Leutbecher. Leipzig, Sigismund u. Volkening.

Comenius' Mutterschule. Mit einer Einleitung hrsg. von Alb. Richter. Leipzig 1891.

Criegern, Herm Ferd. v., Joh. Amos Comenius als Theolog. Ein Beitrag zur Comenius-Litteratur. Leipzig u. Heidelberg 1881.

*) Ein Verzeichnis der Originalschriften des Comenius bei Zoubek (S. 100 f.) und bei Seyffarth (S. 139 f.). Vergl. W. Müller, Comenius als Systematiker der Pädagogik.

Criegern, H. F., Religionsunterricht nach Comenius. Leipzig 1881.
Daniel, Dr., Das pädagogische System des Comenius. Halle 1839.
Dittmer, H., Darstellung des Gedankenganges in Comenius' Mutterschule. Leipzig 1880.
C. P. van Eeghen jr., Johannes Amos Comenius in Stemmen voor Waarheid en Vrede. Ev. Tydschrift 1891. S. 1189—1209.
Flathe, Dr. Ludw., Geschichte der Vorläufer der Reformation. 2 Bde. Leipzig 1835/36.
Garbovicianu, P., Didaktik Basedows im Vergleich zur Didaktik des Comenius. Dissertation. Bukarest 1887.
Gindely, A., Geschichte der böhmischen Brüder. Prag 1857.
Gindely, A., Über des Comenius Leben und Wirksamkeit in der Fremde. Wien 1885.
Goll, Jar., Quellen und Untersuchungen zur Geschichte der böhmischen Brüder I. Prag 1878. II. Prag 1882.
Gottsched, H, Die päd. Grundgedanken des Comenius. Diss. 1879.
Hähner, H., Natur und Naturgemäfsheit bei Comenius und Pestalozzi. Leipzig, Gräfe.
Hause, P., Die Pädagogik des Spaniers Vives und sein Einflufs auf Comenius. Dissertation. Erlangen 1890.
Herzog, J. J., Die romanischen Waldenser. Halle 1853.
Hiller, R., Die Lateinmethode des Comenius. Zschopau 1883.
Hoffmeister, H., Comenius und Pestalozzi als Begründer der Volksschule. Berlin 1877.
Hoffmeister, H., Comenii did. magna in Rücksicht auf die Volkschule. 1872.
Holtsch, H., Über die historische Darstellung der pädagogischen Idee. Mit besonderer Berücksichtigung Rousseaus und Comenius. Löwenburg 1875.
Kandernal, Frz., Über Comenius und seine Didaktik. Laibach 1867.
Kayser, W., Comenius, sein Leben und Werke. Hannover-Linden 1892.
Keller, Ludw., Zur Geschichte der altevangelischen Gemeinden. Vortrag, gehalten zu Berlin am 20. April 1887. Verlag der Hofbuchhandlung von E. S. Mittler u. Sohn, Berlin.
Keller, Ludw., Über Zweck, Entstehung und Entwickelung der Comenius-Gesellschaft. Vortrag bei der Versammlung der C.-G. zu Berlin am 10. Oktober 1891. Münster, Verlag der Comenius-Gesellschaft.
Keller, Ludw., Die Waldenser und die deutschen Bibelübersetzungen. Leizig, 1886.
Kleinert, P., Amos Comenius. In den Theol. Studien und Kritiken. 1878. S. 6—48.
Kvacsala, Comenius und Baco. Im Paedagogium herausg. von Dittes. 1888.
Kvacsala, Das Leben des J. A. Comenius. Leipzig, Verlag von Julius Klinkhardt. (Unter der Presse.)
Kvacsala, Joh., Über J. A. Comenius' Philosophie, insbesondere Physik. Leipzig. Diss. 1886.

Dr. F. B. Kvĕt, Leibnitz und Comenius in den Abhandlungen der böhm. Gesch. d. Wissenschaften. 1857. (tschechisch.)

S. S. Laurie, J. A. Comenius, Bishop of the Moravians. 2. Ed. Cambridge 1885.

Leben des Comenius. Aus dem Böhmischen. Leipzig, Reclam.

Lechler, G., Joh. v. Wiclif und die Vorgeschichte der Reformation. 2 Bde. Leipzig 1873.

Leutbecher, J., Comenius Lehrkunst. Leipzig 1854.

Loesche, Georg, Jan Amos Komensky (Comenius). Der Pädagoge und Bischof. Populärer Vortrag. Wien, Manz 1889.

Liepe, Albert, Comenius, Praeceptor mundi. Berlin, Verlag der Buchhandlung der »Deutschen Lehrerzeitung« 1891.

Lindner, Grofse Unterrichtslehre. Wien, Pichler.

Lindner, Biographie des Comenius. Neue Auflage. Ergänzt von Wilhelm Bötticher. Verlag von A. Pichlers Witwe u. Sohn, Wien. (Unter der Presse.)

Lion, Grofse Unterrichtslehre. Langensalza 1891, 3. Aufl.

Migot, Georges, Jean Amos Comenius, le dernier évêque morave. Etude pédagogique et théologique. Paris, Henry Jouve. 15 rue Racine 1891.

Müller, Jos., Die deutschen Katechismen der böhmischen Brüder. (Mon. Germ. Paedag. IV.) 1887.

Müller, Walter, Comenius, ein Systematiker in der Pädagogik. Eine philos.-histor. Untersuchung. Dresden 1887.

Nebe, Aug., Comenius als Mensch, Pädagoge und Christ. Bielefeld, A. Helmichs Buchhandlung, 1891.

Nebe, A., Vives, Alsted und Comenius in ihrem Verhältnis zu einander. Elberfeld 1891.

Pappenheim, Eugen, Grofse Unterrichtslehre. Langensalza, Grefsler.

Pappenheim, Eugen, Amos Comenius, der Begründer der neuen Pädagogik. Berlin, F. Henschel, 1871.

Pappenheim, Zur Erinnerung an Comenius. Berlin 1872.

Peiper, W., Joh. Amos Comenius, der grofse Schulmann Posens. Vortrag. Koschmin, R. Tränkner, 1891.

Robert, Ed., Notice sur Comen. et ses idées humanitaires. Revue pédag. Paris, Dez. 1881, Jan., Febr. 1882.

Sander, F., Johann Amos Comenius (1592—1670) und die Comenius-Gesellschaft, in der Beilage zur Allg. Zeitung vom 5. November 1891, No. 307.

Seyffarth, L. W., Johann Amos Comenius. Nach seinem Leben und seiner pädagog. Bedeutung 3. Aufl. Leipzig, Sigismund u. Volkening.

Tiemann, Herm., Johann Amos Comenius. Ein Bild eines Schulmannes aus alter Zeit. Für Freunde der Schule in neuerer Zeit. Braunschweig 1892.

Vidrascu, P., Comenii orbis pictus. Charakteristik und Würdgiung desselben. Dissertation, Leipzig 1891.

Vrbka, A., Leben u. Schicksale des Comenius. Znaim 1892.
Wolkan, R., Das deutsche Kirchenlied der böhmischen Brüder im 16. Jahrhundert. Prag, 1891.
v. Zezschwitz, Die Katechismen der Waldenser und böhmischen Brüder. Erlangen 1863.
Ziegler, A., Beiträge zur älteren Geschichte des Gymnasiums zu Lissa. Lissa 1855.

---

9. Verein für herbartische Pädagogik in Thüringen und Sachsen.

Schon vor Jahren — auf der Vorversammlung zu Nürnberg Pfingsten 1888*) — hat der Herausgeber d. Z. darauf hingewiesen, wie notwendig es sei, die Organisation des Vereins für wissensch. Pädagogik dadurch zu vervollkommnen, dafs das über Deutschland ausgespannte Netz von Zweigvereinen in verschiedene Gruppen zusammengeschlossen werde, die den regen Gedankenaustausch zwischen den Freunden der herbartischen Pädagogik innerhalb bestimmter Provinzen und Landschaften sich zur Aufgabe stellen.

Mehrere solcher Gruppen entfalteten in den letzten Jahren ein reges pädagogisches Leben. So der Verein für herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen, in Posen und Schlesien, in Unterfranken, in der Schweiz u. s. w.

Eine ähnliche Verbindung bildeten seit einer Reihe von Jahren die Zweigvereine Altenburg, Halle, Leipzig und Jena. Auf der letzten Zusammenkunft in Weifsenfels im Herbst 1891 wurde der Gedanke angeregt, diese Vereinigung auf Thüringen auszudehnen.

Unser Vorschlag geht nun noch weiter, insofern er dahin zielt, eine **Verbindung der Herbartfreunde in ganz Mitteldeutschland**, namentlich in Thüringen und Sachsen herbeizuführen.

Mit der Vorbereitung auf die erste Thüringische Versammlung, die im Herbst 1892 stattfinden soll, wurden Dr. Glöckner-Leipzig und Prof. Rein-Jena beauftragt.

Dieselben haben sich dahin geeinigt, für den Herbst 92 — Zeit und Tagesordnung wird später bekannt gegeben werden — die Herbartfreunde Thüringens und Sachsens zu einer Versammlung nach Erfurt einzuladen, um die endgiltige Einrichtung des Vereins für Mitteldeutschland zu schaffen. Zu diesem Zwecke sollen nachstehende Satzungen, die dem Verein für

---

*) S. Erläuterungen zum Jahrbuch XX, S. 5.

Rheinland und Westfalen nachgebildet sind, der Versammlung zur Besprechung bez. zur Annahme vorgelegt werden:

Satzungen des Vereins für herbartische Pädagogik in Thüringen und Sachsen.

I. Vom Zweck des Vereins.

§ 1. Der Verein hat die Förderung der Schulerziehung auf Grund der Herbartischen Pädagogik zum Zweck.

§ 2. Zur Erreichung dieses Zweckes hält der Verein in jedem Jahre eine Hauptversammlung ab. Um für die auf dieser Versammlung stattfindenden Verhandlungen eine gemeinsame, breite und sichere Grundlage zu gewinnen, strebt der Verein überall die Gründung von Ortsvereinen an. Damit die Arbeit derselben sich nicht zu sehr zersplittere und auch der Gesamtheit zu gute komme, macht der Verein aufmerksam auf Schriften und Aufsätze, die sich zum gemeinsamen Studium besonders empfehlen.

II. Von der Mitgliedschaft.

§ 3. Mitglied kann jeder werden, der den Bestrebungen des Vereins zugeneigt ist.

§ 4. Der Eintritt in den Verein geschieht durch schriftliche Anmeldung bei den Vorstandsmitgliedern; der Austritt erfolgt auf demselben Wege.

III. Von den Beiträgen.

§ 5. Jedes Mitglied zahlt einen jährlichen Beitrag von 1 M., der von den Bevollmächtigten des Vereins erhoben und dem Rechnungsführer eingehändigt wird.

§ 6. Beiträge sind im Januar jeden Jahres zu entrichten.

IV. Von der Rechnungsablage.

§ 7. Die Rechnungsablage erfolgt in der Herbstversammlung. Zur Prüfung der Jahresrechnung besteht ein Ausschufs von zwei Mitgliedern, der alljährlich von der Versammlung neu gewählt wird und dieser über das Ergebnis der Prüfung Bericht zu erstatten hat.

V. Vom Vorstand.

§ 8. Der Vorstand besteht aus fünf Personen: dem Vorsitzenden, dem Schriftführer, deren Stellvertretern und dem Rechnungsführer.

§ 9. Die Vorstandsmitglieder werden in der Herbstversammlung auf drei Jahre gewählt. Wiederwahl ist gestattet. Die Wahl geschieht durch Stimmzettel, doch ist, wenn kein Widerspruch erfolgt, auch die Wahl durch Zuruf zulässig. Bei der Wahl entscheidet absolute Stimmenmehrheit, bei Stimmengleichheit das Los.

VI. Von den Bevollmächtigten.

§ 10. Der Vorstand ist ermächtigt, zur Regelung der Vereinsangelegenheiten eine beliebige Zahl von Bevollmächtigten zu ernennen. Sie nehmen die Vereinsschriften in Empfang, besorgen deren Absendung an die Mitglieder ihres Bezirks, sind bei der Einziehung der Jahresbeiträge behülflich, setzen sich namentlich die Gründung und Unterhaltung von

Ortsvereinen zur Aufgabe und suchen überhaupt auf alle Weise die Interessen des Vereins zu fördern.

VII. Von der Hauptversammlung.

§ 11. Alljährlich wird eine Hauptversammlung abgehalten, und zwar in den Michaelisferien.

§ 12. Die jedesmalige Tagesordnung wird vom Vorstande einen Monat vor der Sitzung zur Kenntnis der Mitglieder gebracht werden.

§ 13. Zu der Hauptversammlung sind von den Ortsvereinen besondere Vertreter zu entsenden. Diese haben über die Thätigkeit der Ortsvereine im verflossenen Jahre kurzen Bericht zu erstatten.

§ 14. Die Versammlung bestimmt den nächsten Versammlungsort.*)

VIII. Von den Abänderungen der Satzungen.

§ 15. Abänderungen der Satzungen können nur in der Hauptversammlung vorgenommen werden; es entscheiden dabei drei Viertel der Anwesenden.

Leipzig und Jena, Februar 92.

Dr. Glöckner. Prof. Rein.

Anmeldungen unter Beilage des Jahresbeitrags von 1 M. nehmen schon jetzt die Unterzeichneten entgegen. Es wird noch besonders darauf hingewiesen, dafs die Mitgliedschaft im Thüring-sächs. Verein nicht die Teilnahme an dem Hauptverein für wiss. Pädagogik zur Voraussetzung hat.

---

10. Nekrolog von DDr. O. Frick.

Von Prof. Dr. R. Menge in Halle a/S.

Dienstag den 19. Januar 1892, mittags 12 Uhr verstarb im 60. Lebensjahre infolge von Influenza Dr. theol. und phil. Otto Paul Martin Frick, der Direktor der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S., ein Schulmann, der unsern Lesern wohlbekannt ist als eifriger Förderer des erziehenden Unterrichts. Er wurde geboren am 21. März 1832 in Schmitzdorf bei Rathenow, wo sein Vater Pastor war. Nachdem er am Joachimsthalschen Gymnasium Michaelis 1851 die Reifeprüfung abgelegt hatte, studierte er in Berlin und Halle Philologie und Geschichte. 1855 bestand er seine Staatsprüfung und erwarb sich die Doktorwürde. 1855—1857 verbrachte er in Konstantinopel als Hauslehrer bei dem preufsischen Gesandten von Wildenbruch. Hier unterrichtete er den jetzt so berühmten dramatischen Dichter Ernst von Wildenbruch, der seinem Lehrer stets grofse Anhänglich-

*) Vielleicht dürfte es sich empfehlen, einfach zwischen Erfurt und Leipzig zu wechseln. Beide Städte liegen im Mittelpunkt der betr. Länder und haben gute Eisenbahnverbindungen.

keit und Hochachtung bewahrt hat. Während seines Aufenthaltes am Bosporus wurde auf dem Hippodrom in Konstantinopel von den Engländern die bronzene Schlangensäule ausgegraben, die einst den Untersatz des goldenen Dreifufses bildete, den die Griechen nach der Schlacht bei Platää in Delphi aufgestellt hatte. Frick war Zeuge dieser Ausgrabung und veröffentlichte nach seiner Rückkehr ins Vaterland: Das Platäische Weihgeschenk in Konstantinopel, Leipzig 1859. Auch über den Bosporus und die Troas schrieb er mehrere beachtenswerte Aufsätze. Sein Aufenthalt im Orient, seine Kenntnis Griechenlands und Italiens, die er auch damals bereist hatte, trugen ihm überhaupt reiche Früchte, auch für seinen Unterricht, in dem die genaue äufsere und innere Anschauung des Schauplatzes der Handlung stets eine grofse Rolle spielte. Ja auch sein rasches Aufsteigen zu hohen Stellungen brachte er selbst in Zusammenhang mit seiner, besonders für jene Zeiten. so ungewöhnlichen Vorbildung. Nur sieben Jahre war er Gymnasiallehrer in Berlin, Essen, Wesel, Barmen. Bereits 1864 wurde ihm die Gymnasialdirektion in Burg anvertraut, wo er vier Jahre mit grofsem Erfolg thätig war. Nachdem er dann 1867—1874 das Gymnasium in Potsdam, 1874—1878 das in Rinteln geleitet hatte, wurde er als Rektor der Latina an die Franckeschen Stiftungen in Halle a. S. berufen, deren Direktor damals Dr. Adler war. Als dieser nach wenigen Jahren starb, wurde Frick Michaelis 1880 Direktor der Stiftungen. War er bis dahin nur im engeren Kreise der Berufsgenossen bekannt gewesen, so lenkte er jetzt die Aufmerksamkeit vieler auf sich, indem er ernste Versuche machte, die Unterrichtsweise am Gymnasium zu bessern Er hatte richtig erkannt, dafs vor allen Dingen die Vorbildung der Gymnasiallehrer für ihren Beruf eine zweckmäfsigere werden mufste, und eröffnete deshalb 1881 bereits das einst von A. H. Francke begründete, aber eingeschlafene Seminarium praeceptorum. Auf der sächsischen Direktoren-Konferenz des Jahres 1883 hatte er mit Friedel das Referat über die Frage: Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen Grundsätze für den Unterricht der höheren Schulen zu verwerten? Durch Veröffentlichung dieses Referates brachte er Aufregung in weite Kreise. Er fand zunächst mehr Widerspruch als Anklang. Seine Gegner waren teils im Lager der strenggläubigen Theologen, teils in dem der Schulmänner. Jene liefsen sich erst allmählich überzeugen, dafs sich gläubiges Christentum mit Herbartscher Didaktik vereinigen lasse, diese bekämpften eine Lehrmethode mit Eifer, welche — dem Nichtkenner — die freie Entwickelung der Lehrerpersönlichkeit zu hemmen schien. Aber auch die Gleichgesinnten fanden sich zusammen, und von ihnen unterstützt liefs Frick seit 1884 erst mit Richter-Jena, später mit Meier-Schleiz die Lehrgänge und Lehrproben erscheinen, deren 30. Heft unmittelbar vor Fricks Tode ausgegeben worden ist. Wir haben über diese Zeitschreift zu verschiedenen Malen berichtet. Besonders die Hefte, welche Aufsätze von Frick selbst enthalten, sind wertvoll; denn sein reicher Geist fand immer neue Gesichtspunkte, unter denen er, sei es die Lehrthätigkeit im allgemeinen, sei es einzelne Zweige derselben, betrachtete, und seine Leser zum Nachdenken und zum Nachprüfen ihrer eigenen

Thätigkeit veranlafste. Das Seminarium praeseptorum gab ihm Gelegenheit seine Theorien zu erproben, und die Praxis brachte seinen schöpferischen Geist immer wieder auf neue Gedanken. Schon gereiften Kollegen suchte er seine Theorien nicht aufzuzwingen; aber niemand in seiner Umgebung konnte sich dem Einflusse des unablässig thätigen Mannes entziehen, und die ganzen Stiftungen, welche Schulgattungen aller Art umschliefsen, wurden mehr und mehr von seinem Geiste durchdrungen, so dafs die zahlreichen Gäste, welche fortwährend aus allen Ländern zu Besuch kamen, das Wirken dieses Mannes erstaunt bewunderten.

Eifrig bemüht war er auch den Gymnasiallehrplan aus dem Zustande eines blofsen Aggregates überzuführen in den eines Organismus Der Schüler sollte heimisch gemacht werden in den drei Reichen: Natur, Geschichte, Gott. Neben rechter Stoffauswahl und gründlicher Stoffdurchdringung sollte die Stoffverbindung angestrebt werden, indem der ganze Unterrichtsstoff um grofse Gedankencentren gruppiert würde. Für den Lehrplan der Prima besonders hat Frick Grundlagen geschaffen, die von allen beachtet werden müssen, die den Unterricht erziehend gestalten wollen.

Wie er auch auf längst von andern angebauten Gebieten neue Schätze zu heben wufste, bezeugen seine Erklärungsschriften zu deutschen Klassikern: zu Klopstock, dessen Oden besonders er durch glückliche Auswahl und sinnige Erklärung für die deutsche Schule wiedergewonnen hat, und zu den »Schuldramen« von Lessing, Goethe, Schiller, die er ästhetisch ebensowohl wie psychologisch in einer Tiefe erfafst hat, wie wir es kaum anderswo finden. Es ist schmerzlich, dafs er dieses, sein umfangreichstes Werk nicht zu Ende führen konnte, bei Wallenstein ist es abgebrochen.

Wollten wir ein Vollbild des Verstorbenen zeichnen, so würden wir noch viele Seiten an ihm herausheben müssen und würden doch hinter unserm Ziele zurückbleiben. Denn solch eine reich entwickelte Persönlichkeit, die auf dem Gebiete der Schule, der Kirche und des politischen Lebens so kräftig gewirkt hat, kann von einem Einzelnen kaum gewürdigt werden. Wir verzichten also auf Vollständigkeit. Aber eines seiner Verdienste mufs noch erwähnt werden. Wenn es endlich gelungen ist, die revidierte Bibelübersetzung zustande zu bringen, die in diesem Jahre in der Cansteinschen Bibelanstalt herausgegeben wird, so ist das nicht zum geringsten ihm zu danken. Er war der Vorsitzende der Revisionskommission und hat durch verständnisvolle und kluge Vermittelung die verschiedenen Bestrebungen, welche sich geltend machten, zu einem Ziele hin zu lenken gewufst. Die theologische Fakultät zu Halle hat ihn dafür geehrt, indem sie ihn zum Doctor theologiae honoris causa ernannte. Er selbst hat über das allmähliche Gelingen des denkwürdigen Bibelwerks noch vor wenigen Wochen Zeugnis abgelegt auf der Generalsynode in Berlin, deren Mitglied er war, und die Vorrede zu dieser Ausgabe hat ihn bis zuletzt beschäftigt; noch unmittelbar vor seinem Tode ist sie im Druck vollendet worden.

Sein Geist war immer auf Erweckung wahrer Vaterlandsliebe und Aufbau des Reiches Gottes auf Erden gerichtet. So ist es eine schöne Fügung, dafs sein Leben seinen Abschlufs gefunden hat mit dieser Gabe

an das deutsche Volk, an seine evangelischen Glaubensgenossen. Gern hätte er es noch erlebt, dafs der deutschen Jugend eine Schulbibel in die Hand gegeben würde; aber der Tod hat ihn abgerufen, bevor dieser Plan greifbare Gestalt gewonnen hatte.

II. Selbstanzeige.

„Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung."

2. Aufl. Langensalza, Beyer & S.

In meinen früheren litterarisch-kritischen Bemerkungen »Zum Kampfe um die Schule« habe ich die Leser d Bl. auf einen herrschenden falschen Gegensatz in der Schulverfassungsfrage hingewiesen, der sie nie zur Lösung kommen lassen kann. Dafs der vorausgesagte Kulturkampf auf dem Schulgebiete schon so bald den hohen Grad der Erregtheit erreichen würde, den er uns im preufsischen Abgeordnetenhause gezeigt hat, und dafs die preufsische Regierung mitsamt der deutschkonservativen Partei dabei ins Windthorstsche Lager übergehen und in der Schulfrage den Reformationsstandpunkt preisgeben würde, das habe ich allerdings nicht gedacht, so verlockend auch die ultramontanen Scheingründe für ein evangelisch-konservatives, dem landläufigen Liberalismus mit seiner Simultanschule und seiner kirchlich-religiösen Gleichgültigkeit und Kälte abgeneigtes Gemüt erachtet werden mufsten.

Anstatt darauf zu sinnen, wie sich die öffentliche Jugenderziehung vor dem starken politischen und sozialen Wellenschlage, insbesondere auch vor dem direkten Hasse der Sozialdemokratie schützen liefse, hat die in den oberen Kreisen überhandnehmende Furcht vor dem roten Gespenst sich von dem Centrum einen Schutzgesetzentwurf diktieren lassen, der die Schule fortan zu demselben Gegenstande der Verachtung und des Hasses machen wird, wie die Geistlichen, die die Hüter aller Volksbildung werden sollen und die religiösen Gemeinschaften, deren Konfession in der Schule besonders zu lehren ist, in den sozialdemokratischen Massen es längst sind.

Noch sind die Würfel nicht gefallen; noch wäre es möglich, die Bildung der Volksmassen vor der Umarmung römischer Gelüste wie vor der Abneigung der Familien zu schützen. Allein die politischen Parteien wissen keinen Ausweg.

Wir kennen einen solchen, und unsere pädagogische Richtung von Herbart bis Dörpfeld hat ihn fast einmütig als den einzig zweckmäfsigen empfohlen. Dieser Ausweg bildet das Familienprinzip in der Schulverfassung, wie ich es in meiner, 1890 in erster Auflage bei Beyer & Söhne in Langensalza erschienenen Schrift: »Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung« in seiner Fortentwickelung dargestellt habe.

Dieselbe erscheint nun binnen Kurzem in zweiter, sehr erweiterter und mit einem Vorwort von Herrn Prof. Rein begleiteter Auflage. Insbesondere wird sie neben der Kennzeichnung der ultramontanen Ziele und Gefahren auch den Entwurf und seine Gefahren beleuchten, um dann auch die genetische Darstellung unseres neutralisierenden Prinzips mit einer Reihe von »Richtlinien für eine gesetzliche Regelung des Schulwesens« abzuschliefsen, welche Herr Prof. Rein und der Unterzeichnete dem hiesigen Zweigverein für wissenschaftliche Pädagogik zur Besprechung unterbreitet hatten.

In der achttägigen Hunnenschlacht des Abgeordnetenhauses sind nur die politischen und kirchenpolitischen Ansichten zur Geltung gekommen. Einige pädagogische dienten höchstens als Aushängeschild. Unsere Schrift will ein rein pädagogisches Prinzip abermals zum Ausdruck bringen.

Möge jeder Leser dieses Blattes an seinem Teile beitragen, dafs ein solches, von jedem unabhängig denkenden Pädagogen als allein richtig anerkanntes Prinzip zum Heile des künftigen Geschlechtes in dem Kampf um die Schule nicht überhört werde!*)

Jena, im Februar 1892. J. Trüper.

C. Beurteilungen.

I.

A. Ohlert. Die Lehre vom französischen Verb. Ein Hilfsbuch für die systematische Behandlung der Verbalflexion auf der Mittelschule. Hannover b. C Meyer 1887.

A. Ohlert. Die Behandlung der Verbalflexion im französischen Unterricht. Eine Begleitschrift zur »Lehre vom französischen Verb.« Hannover b. C. Meyer 1887.

A. Ohlert nimmt unter den Schulmännern, die in der fremdsprachlichen Reformbewegung hervorgetreten sind, mit Recht eine hervorragende Stellung ein. Gleich weit von Extremen entfernt wahrt er einen durchaus selbständigen Standpunkt, der begründet liegt in wissenschaftlicher Beherrschung sowohl der neueren Sprachen als auch der Pädagogik. So sind denn auch die vorliegenden beiden Schriftchen höchster Beachtung wert, selbst wenn man nicht in allen Punkten dem Verfasser vollständig zustimmen kann. Die Grundsätze, die er seiner Lehre vom französchen Verb zu Grunde gelegt hat, sind folgende:

1) Die französische Grammatik muss auch einer strengen Unterscheidung zwischen Laut und Schrift aufgebaut sein.

2) Die Lehre vom französischen Verb ist auf die beiden allgemeinen, die ganze sprachliche Entwicklung regelnden Prinzipien, das Betonungs-

*) Wir machen hier zugleich auf eine hervorragende Schrift unseres Dörpfeld aufmerksam: Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Hilchenbach, Wiegand 1892. Vergl. Deutsche Rundschau, Aprilheft 1892. (D. H.)

gesetz und das Verstummungsgesetz zu begründen.

3) Diese allgemeinen Lautgesetze sind nicht bei der Flexion des Verbums allein zu erörtern, sondern in ihren verschiedenen Erscheinungsformen von der ersten Unterrichtsstunde an dem Schüler zum Bewufstsein zu bringen, derart dafs die Eigentümlichkeiten in der Lehre vom Verb nur als die Konsequenz längst bekannter Gesetze empfunden werden.

4) Ebenso ist die auf physiologische Gründe zurückzuführende An- und Ausgleichung der Laute zu behandeln (Lautvermittelungsgesetz).

5) Formen, die zu ihrer Erklärung vulgärlateinische Grund- und altfranzösische Zwischenformen erfordern, bleiben unerklärt.

6) »Hinweise auf das (klassisch) Lateinische gehören nicht in die Grammatik, sondern in einen besondern Anhang.«

Mit diesen Grundsätzen kann man sich gewifs ohne grofse Bedenken einverstanden erklären; hüten mufs man sich nur, dafs man (bes. durch 1 u. 4) nicht zu systematischer Behandlung der Lautphysiologie und zur Anwendung der Lautschrift sich verleiten läfst. Ohlert scheint in letzterer Beziehung gewisse Neigungen zu haben; es finden sich in der »Lehre vom französischen Verb« eine häufige Anwendung phonetischer Transscriptionen. Nach meiner Meinung sollten sie aus allen Büchern für die lernende Jugend verschwinden. — Manche Meinungen und Forderungen des Verfassers sind nun in den seit Erscheinen der beiden Hefte verflossenen Jahren teils in die Praxis aufgenommen, teils doch so allgemein anerkannt, dafs ihrer praktischen Durchführung kaum noch Hindernisse im Wege stehen, soweit es auf die Lehrerwelt ankommt. Trotzdem bleiben diese beiden Werkchen noch in mancher Beziehung lesenswert, und gern empfehle ich sie an dieser Stelle.

II.

Dr. phil. Ernst O. Stiehler, Streifzüge auf dem Gebiete der neusprachlichen Reformbewegung. Marburg b. Elwert 1891.

Dr phil. Ernst O. Stiehler, Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Zugleich eine Einführung in das Studium unserer Reformschriften. Nebst einem ausführlichen Quellenverzeichnisse Marburg bei Elwert. 1891.

Seit mehr denn 10 Jahren wogt nun der Kampf um die Reform des Sprachunterrichts im allgemeinen, des neusprachlichen im speziellen. Aus den verschiedensten Ständen sind Kämpfer hervorgetreten: Neben Pädagogen und speziellen Fachlehrern erschienen Laien, verschiedenen Berufsarten angehörend, auf dem Plan. Es ist danach nicht zu verwundern, wenn der Gegenstand des Kämpfens nachgerade in materialer und formaler Hinsicht erschöpft erscheint und keine eigentlich neuen Gedanken und Gesichtspunkte mehr hergeben will, und dem entsprechend auch Schriften, welche die Reform zum Gegenstande haben, keine Ausbeute mehr liefern an fruchtbaren Gedanken, die nicht schon bekannt, nicht selten allgemeiner anerkannt, zuweilen freilich noch verkannt oder, wenn sie es nicht besser verdienen, schon ein für allemal abgethan wären.

Diese Überlegung scheint mir auch auf die vorliegenden beiden Schriftchen von Ernst Stiehler zu passen. Dennoch möchte ich sie hiermit nicht einfach abgethan haben. Sie geben beide zusammen ein recht vollständiges und gerade darum dankenswertes Bild von der gesamten Reformbewegung, zugleich die Überzeugung weckend, dafs die Geister mehr und mehr zur Ruhe kommen, dafs besonders eine mittlere Partei mehr und mehr die Oberhand gewinnt und so das Durchdringen einer mafsvollen, besonnenen, die Hauptpunkte der Klagen treffenden Reform gewährleistet, wie sie in den beiden genannten Schriften des Verfassers selbst bedeutend zum Ausdruck kommt Zum Beweise führe ich die Hauptergebnisse der Betrachtungen Stiehlers hier an, es den Liebhabern überlassend, die Ausführungen im einzelnen in den angenehm ge-

schriebenen Schriftchen nachzulesen. Die »Streifzüge« behandeln im I. Teil »Die wissenschaftliche Grammatik im Sprachunterrichte und die Stellung der Grammatik bei den Reformern überhaupt.« Das Ergebnis dieses Kapitels ist: »Die französische wie die englische Grammatik ist auf das für die Schüler unbedingt Nötige zu beschränken. Danach ist sowohl das Lehrbuch wie die Methode einzurichten. Deshalb ferner, weil sie durchaus keine Zeitersparnis bedeutet, weil sie noch gar nicht vollständig ausgebaut, endlich weil sie weder konsequent durchgeführt noch durchführbar ist, ist auch die sogenannte »wissenschaftliche« grammatische Methode im praktischen Schulunterricht nur bei den Kapiteln zu verwenden, bei welchen sie den Schülern wirklich ohne Zeitverlust zu gröfserer Klarheit verhelfen kann.«

Im zweiten Teil behandelt Stiehler die Lautphysiologie im Schulunterricht und bekennt sich als energischer Gegner ihrer systematischen Verwendung, desgleichen als Gegner der Lautschrift. Und hier freue ich mich ganz besonders, ihn ganz als meinen Kampfgefährten zu finden und den Standpunkt einnehmen zu sehen, den ich im Jahre 1886 und 1890 in meinen Arbeiten »Zur Neugestaltung des französischen Anfangsunterrichts« und »Schriftliche Arbeiten im neusprachlichen Unterricht« (Programme des Grofsh. Realgymnasiums zu Eisenach) mit besonderem Nachdruck verteidigt habe. Ganz recht: unsere Schulaussprache des Englischen und Französischen ist gewifs nicht so schlecht, wie ein Trautmann, Kräuter, Vietor u.a. sie machen wollen, aber es kann und mufs ihrer Pflege weit mehr Beachtung geschenkt werden als bisher, um zu erreichen, was hier erreichbar ist. Das kann aber nicht durch Einführung einer systematische Behandlung der Lautphysiologie in den Unterricht geschehen und durch gesundheitswidriges Drillen der Schüler in irgend einer Lautschrift. Die Lehrer mögen, oder vielmehr müssen notgedrungen wenigstens mit den feststehenden Ergebnissen der Lautphysiologie bekannt sein und in der Staatsprüfung einen dahingehenden Nachweis führen, weil sie eben mit allem bekannt sein müssen, was gegebenen Falls den Unterricht erleichtern, das Lernen sicherer und erfolgreicher machen kann. Aus der Schrift »zur Methodik des französischen Unterrichts« führe ich besonders folgende Sätze an: »Die Forderung der Reformer, die Lektüre in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts zu stellen, ist als berechtigt anzuerkennen. Das Schulgesetz verlangt, dafs auf sie das Hauptgewicht gelegt werde. Nach der jetzigen Anlage unserer Grammatiken ist diese Forderung, falls die Stundenzahl in den neueren Sprachen nicht erhöht werden kann, nicht erfüllbar. Es mufs deshalb der bisherige ausgedehnte grammatische Unterrricht eingeschränkt werden; namentlich sind syntaktische Feinheiten durchaus der Lektüre zuzuweisen. Was diese selbst angeht, so sind Einzelschriftsteller nur in den Oberklassen zu lesen, von ganz leichten abgesehen, die vielleicht der Untersekunda zuzuweisen wären; in die Mittel- und Unterklassen gehört das Lesebuch. In den letzteren wird das Lesebuch zunächst durch das mit zusammenhängenden fremdsprachlichen Übungsstücken versehene grammatische Lehrbuch ersetzt. Die poetische Lektüre der Geistesheroen unserer Nachbarvölker darf dem Primaner eines Gymnasiums oder Realgymnasiums keinesfalls verschlossen bleiben.« Das Übersetzen in die fremde Sprache glaubt Stiehler nicht entbehren zu können. Seine Gründe dafür, die alten, allbekannten, leuchten mir freilich nicht ein, und ich mufs auf dem in meiner Abhandlung: »Die schriftlichen Arbeiten im neusprachlichen Unterricht« (Programm 1890) durchaus verharren. Stiehler sagt: »Leichte, dem Verständnisse des Schülers angepafste, jede Zweideutigkeit im Inhalte ausschliefsende deutsche Übersetzungsstücke sind für höhere Lehranstalten, die es ja mit bewufster Spracherlernung zu thun haben, ihrer formalbildenden Kraft wegen nicht zu ent-

behren, besonders auch deshalb nicht, weil durch sie erst der Schüler inne wird, inwieweit er sich den fremdsprachlichen Stoff zu eigen gemacht hat!« Dafs die formale Bildung hier wieder figuriert, ist durchaus nicht überraschend, denn sie nimmt unter den menschlichen Vorurteilen noch einen zu festen Platz ein, um sobald vertrieben werden zu können selbst durch so kräftige Angriffe wie die des Direktors Ackermann. Verwunderlich sieht es auch aus, die »bewufste Spracherlernung« als einen Grund für das Übersetzen in die fremde Sprache angeführt zu sehen. Man weifs kaum recht, was man daraus machen soll. Gehört das Übersetzen in die fremde Sprache zu den notwendigen Merkmalen einer bewufsten Spracherlernung? oder dokumentiert sich die Spracherlernung der Schüler in dem Übersetzen als eine bewufste? Ich wüfste nicht, wie sich beides erweisen liefse. Soll das Lernen an sich (durch Übersetzen) ein bewufstes sein oder soll nur die Übung des auf welchem Wege immer Gelernten eine bewufste (durch Übersetzen) sein? Aber möge der Sinn sein welcher er wolle — sollte dem Verfasser nicht das Anfertigen freier Arbeiten mehr gefallen, gerne vorausgesetzt, dafs auf der jeweiligen Stufe das Erlernte zu einem bewufsten d. h. systematisch geordneten und beherrschten Wissen geworden ist? Das letzte Argument für die Übersetzungen, dafs nämlich der Schüler inne wird, inwieweit er sich den fremdsprachlichen Stoff zu eigen gemacht hat, entbehrt jedes festen Untergrunds und beweist nur, wie sich der Verfasser im Irrtume befinden mufs bezüglich der thatsächlichen Geistesthätigkeit des Schülers beim Übersetzen in die fremde Sprache. Dafs übrigens der Verfasser seine »nicht zu entbehrenden deutschen Übersetzungsstücke, die den fremdsprachlichen jedesmal folgen müssen,« nicht aus Einzelsätzen, sondern aus zusammenhängenden Texten bestehen lassen will, die der jeweiligen Bildungsstufe des Schülers angepafst und in grammatischer, lexikographischer und phraseologischer Hinsicht sich möglichst an die vorausgehenden fremdsprachlichen Stücke anschliefsen müssen«, beweisen, dafs er auf diesem Gebiete der Reformfrage keineswegs ganz veralteten Anschauungen huldigt. Aber ich zweifle, ob er sich ganz die Schwierigkeiten klar gemacht hat, die gerade seine Forderungen bezüglich des Übersersetzens für den Lehrer sehr schwer, wenn überhaupt in genügender Weise erfüllbar machen. Wie sich der Verfasser eine Lektion für die Unter- und Mittelstufe denkt, giebt er uns in folgender an: 1) Zusammenhängender französischer (englischer) Text: Anekdote, Fabel, Erzählung oder Beschreibung Im Französischen bis nach Überwindung der Lautlehre für die ersten Lektionen Sätze, die aber nicht ohne allen Zusammenhang sein dürfen; im Englischen ein kleines zusammenhängendes Lesestück von Anfang an.

2) In Anlehnung an den fremdsprachlichen Text ein Questionnaire oder Fragen in der Fremdsprache, auf welche die Antworten selbst vom Schüler zu finden sind. 3) Im Anschlufs hieran ein zusammenhängendes deutsches Übersetzungsstück, welches sich in späteren Lektionen vom gegebenen fremdsprachlichen Texte unabhängiger gestalten darf 4) Genaue Angabe der Art einer verlangten Umformung des an der Spitze stehenden fremdsprachlichen Textes; z. B. Erzähle die obige Anekdote in der ersten Pers. Plur. d. Passé déf. wieder! 5) Hinweis auf ein bestimmtes, eng begrenztes Gebiet der Grammatik, welches durchzunehmen ist, oder der entsprechende grammatische Text selbst.« Wie ich über die Forderung 3 denke habe ich im Vorhergehenden genügend angedeutet. Zu 1 möchte ich bemerken, dafs die Aussprache an sich kaum ein Grund sein dürfte, nicht mit einem zusammenhängenden Stück — wie im Englischen — anzufangen. Eine andre Frage wäre, ob ein solcher Anfang praktisch ist, ob es sich nicht mehr empfiehlt, Anschlufs zu suchen beim Apperzeptionsstoff der Schüler, d. h. bei den Schülern bekannten

aus dem französischen stammenden Fremdwörtern. Ich habe vor 5 Jahren selber einen dahingehenden Versuch gemacht und vollkommen befriedigende, ja überraschende Ergebnisse erzielt; mit Rücksicht auf das mir vorgeschriebene Lehrbuch mufste ich diese Art Anfangsunterricht aufgeben. Einen aufserordentlich überzeugenden und wohldurchgeführten derartigen Anfangsunterricht hat Charles Toussaint (aus Amiens) im dritten Heft vom »Aus dem pädagogischen Seminar zu Jena, herausgeg. v. Prof. Rein, geliefert; ich empfehle allen, die sich für diesen Weg im Anfangsunterricht interessieren, den kleinen Aufsatz zu lesen. Zu 5 wäre zu erwähnen, dafs diese Forderung schärfer zu fassen ist. Mit einem blofsen Hinweis auf die Grammatik ist's nicht gethan; es mufs ein ganz bestimmtes Stück von den Schülern erarbeitet und sich zum Bewufstsein gebracht werden (bewufste Spracherlernung!); sonst wird auch über die eingeschränkteste Grammatik keine sichere Herrschaft erlangt.

III.

Max Walter. Der französische Klassenunterricht I. Stufe. Entwurf eines Lehrplans. Marburg b. Elwert 1888.

Grau, Freund, ist alle Theorie.

Das Unterrichten ist eine so eminent praktische Arbeit, dass man sich schier verwundern mufs, wie es möglich war, dafs sich in einer Ecke dieses Arbeitsfeldes, nämlich auf dem Gebiete des Sprachunterrichts ein theoretischer Kampf erheben konnte, der Jahrlang dauerte, bevor der Versuch gemacht wurde, durch praktische, thatsächliche Ausführungen zu zeigen, wie die theoretischen Auseinandersetzungen eigentlich gemeint seien, wie sie sich in der Anwendung ausnahmen. Es ist das ja immer noch etwas Anderes, als einen wirklichen Versuch mit einem methodischen Grundsatz in der Schule zu machen. Denn das ist den meisten beteiligten Lehrern nicht möglich, weil es mit einstweilen noch bestehenden Lehrvorschriften, denen sie nachkommen müssen, sicht nicht vereinbaren läfst, weil Lehrbücher und Pensen vorgeschrieben sind, womit sich das Neue nicht zusammenfügen will, oder was sonst im Wege stehen mag. Es ist auch recht gut, dafs nicht ohne Weiteres die Schüler zum Versuchsobjekt aller möglichen, oft genug abenteuerlichen methodischen Theoreme gemacht werden können. Dagegen ist es sehr wünschenswert, dafs, wenn jemand glaubt, bestimmte theoretische Forderungen erheben zu müssen, er selber durch Entwurf eines Plans die Ausführbarkeit und die Vorzüge seiner Vorschläge darzuthun versucht. So wird die Prüfung dieser wesentlich erleichtert und ihr eventueller Sieg und allgemeine Annahme und Durchführung rascher gesichert und erlangt. Auf dem Gebiete der neusprachlichen Unterrichtsreform haben nun im ganzen bisher die theoretischen Schriften überwogen; erst in den letzten Jahren haben sich berufene Männer daran gemacht, zu untersuchen, inwieweit sich die Anforderungen der Theorie im Klassenunterrichte bewähren und verwenden lassen. Unter denjenigen, die hier vorangegangen sind, mufs neben Kühn in erster Linie Max Walter (Direktor in Bockenheim) genannt werden, der sich mit seinem Schriftchen »Der französische Klassenunterricht« den Dank aller Freunde der Reform verdient hat. Der hierin mitgeteilte Entwurf eines Lehrplans für die Unterstufe hat noch den Vorteil, dafs er aus der Schulpraxis herausgewachsen, in ihr bewährt ist. Denn der Herr Verfasser war in der glücklichen Lage, sowohl in Cassel an der Realschule, als auch in Wiesbaden am königlichen Realgymnasium mit Genehmigung seiner vorgesetzten Behörde nach Grundsätzen der Reformbestrebungen unterrichten und so seine praktischen Vorschläge selbst vorher erproben zu können. Eine eingehende Besprechung des Lehrplans würde hier wohl zu weit führen, ohne den Lesern doch genügenden Nutzen zu bringen; denn es gilt hier mehr wie je: Lies selber. Ich begnüge mich daher mit einer allgemeinen Empfehlung, welche die Ar-

beit in aufserordentlichem Mafse verdient. Es braucht darin noch nicht zu liegen, dafs man in allen Punkten unbedingt mit dem Verfasser in allem übereinstimmt; dafs nicht manches anders und ebensogut, vielleicht besser gemacht werden könnte. So z. B. glaube und hoffe ich, dafs der Verfasser sich im Lauf der Zeit noch anders zur Lautphysiologie und Lautschrift stellen wird, will sagen, dafs er zur Ueberzeugung gelangt, diese beiden Dinge seien von der Schule zurückzuweisen.

Einstweilen wollen wir es ihm schon anrechnen, dafs er kein fanatischer, nicht einmal ein unbedingter Förderer ist. Wie ich über den Anfang des Unterrichts mit zusammenhängenden Stücken denke; ist bekannt, ich glaube eben, dafs sich überhaupt der neusprachliche Unterricht am vorteilhaftesten mit analytischem Material etwa in einem propädeutischen Kursus anfangen läfst.

Ganz besonders verdient nach meiner Meinung allgemeinen Beifall der Abschnitt über die schriftlichen Arbeiten, bezüglich deren die Reformgedanken vielleicht noch am wenigsten allgemeinere Annahme gefunden haben, und in deren Form noch am schärfsten die alte gramatisierende Methode des Sprachunterrichts zum Ausdruck kommt, ja bei denen selbst sonst der Neuerung gewonnene Männer die alte Methode als notwendig und zu recht bestehend ansehen und fordern.

IV.

Johannes Rauschenfels, Methodik des französischen Sprachunterrichts in Mittel- und Bürgerschulen. Leipzig b. Brandstetter. 1890.

Der Verfasser ist der Meinung, dafs in den bisher erschienenen methodischen Schriften, die den französischen Unterricht betreffen, die Mittelschule und ihre nächsten Verwandten nicht in genügender Weise berücksichtigt worden sind, und es darum nicht überflüssig sei, auch für diese Schulen einen einschlägigen Führer zu schaffen.

Prinzipiell mufs ich hier gleich aussprechen, dafs ich einen wesentlichen Unterschied in der Methode des Sprachunterrichts, zumal im Beginn, zwischen höheren und Mittelschulen nicht zugeben kann. Das Ziel im Sprachunterricht der letzteren ist ein anderes als bei den höheren Schulen, aber doch nur, sozusagen, quantitativ; die letzteren können und sollen mehr erreichen, weil sie mehr Zeit für den Unterricht zur Verfügung haben. Sie werden daher die von der Behörde aufgestellten Ziele eher erreichen als Mittelschulen Übrigens würde ich diesen Zielen gegenüber, soweit sie die mündlichen und schriftlichen Bethätigungen der Schüler anlangt, nicht so kleinmütig sein, wie der Verfasser. Ich glaube, es läfst sich auch in sechsklassigen und solchen achtklassigen Schulen, die erst mit dem fünften Schuljahr den französischen Unterricht beginnen, mehr erreichen als auswendig gelernte bonjour-Tiraden und mechanisches Kopieren von gegebenen Briefmustern. Freilich um auf diesem Gebiete mehr zu erreichen, ist frühere Übung, Übung von Anbeginn des Unterrichts an, nötig. Das kann oder thut der Herr Verfasser bei weitem nicht in hinreichender Weise. Das liegt z. T. daran, dafs er zu sehr an dem »Satz« festhält und nicht rasch genug, oder besser, von Anfang an zusammenhängende Stücke hat, an dem von vorneherein mannigfache Übungen mündlich wie schriftlich, sich vornehmen lassen. Ich möchte dem Verfasser dringend die Arbeiten von Kühn und Walter ans Herz legen; ich glaube er würde zu anderen Ansichten über diesen Punkt gelangen. Auch denke ich, dafs er dann besonders seine Meinung und Wertschätzung der Übersetzungsübungen zu Gunsten freier Arbeiten ändern wird. Abgesehen von diesen Aussetzungen mufs ich sagen, dafs mir diese Methodik nicht übel gefallen hat. Gerade für den Anfang könnte der Verfasser die Sache für Lehrer und Schüler wesentlich erleichtern, wollte er analytisches Material verwerten, am besten zu kleinen Stücken verarbeitet.

V.

Dr. Hermann Soltmann, Der fremdsprachliche (französische) Unterricht an der höheren Mädchenschule. Leipzig b. G. Fock. 1889.

Verfasser möchte sich an dem Meinungsaustausch mit seiner Schrift beteiligen, der sich über die Reform des Sprachunterrichts entsponnen hat. Das gelingt ihm in schätzenswerter Weise. Zwar irgend welche neue Gedanken sind mir bei ihm nicht entgegengetreten. Daraus mache ich ihm aber keinen Vorwurf, da das Thema durchaus allseitig und vollständig durchgearbeitet erscheint Das hindert aber durchaus nicht, immer und immer wieder ein ceterum censeo vernehmen zu lassen, um Verstockte zu erweichen, Schwankende ganz zu gewinnen, Feste mit dem frohen Bewufstsein zu erfüllen und zu stärken, dafs sie sich auf dem Wege nicht allein befinden. Und ich meine, die Schrift von Soltmann kann nach diesen Seiten hin wirksam sein. In angenehmer Form und klarer Zusammenstellung fafst sie die Kerngedanken zusammen, die bis jetzt in Sachen der Reform des Sprachunterrichts ans Licht getreten sind und giebt in meist erschöpfender Weise die Gründe für und wider dazu, um zum Schlufs selbst eine bestimmte feste Stellung einzunehmen. Diese Stellung ist auf Seiten der Reform, für die er, ohne sich in Extreme zu verlieren, entschieden und wirkungsvoll eintritt. Dafs er gerade die Mädchenschule vertritt, hängt mit seiner persönlichen Thätigkeit zusammen. Er mag übrigens auch wohl recht haben, dafs die Kolleginnen noch mehr als bei dem scharfen Blick, den das weibliche Geschlecht für das praktisch Gute und Brauchbare so hervorragend besitzt, recht verständlich ist, sich von den Reformbestrebungen fern gehalten haben. Indessen giebt es lobenswerte Ausnahmen wie ich hier in Eisenach weifs; auch ein praktischer Versuch, der alle Beachtung verdient, ist von Frl. v. Schmitz-Aurbach gemacht worden und nicht ohne schönen Erfolg geblieben.

VI.

S. Alge, Leitfaden für den ersten-Unterricht im Französischen. Unter Benutzung von »Hölzels Wandbildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht« und mit Aufgaben zum Selbstkonstruieren durch die Schüler. Zweite Auflage. St. Gallen b. Huber & Cie. 1890.

In den »Begleitworten« zu vorstehendem Leitfaden äufsert sich der Verfasser: »Das vorliegende Lehrmittel hat speziell die Bedürfnisse der schweizerischen Secundar- oder Bezirksschule (Realschule) und ähnlicher Institute im Auge. Schülern solcher Anstalten will das Lehr- und Lernbuch dazu verhelfen, dafs sie einfach Geschriebenes, das sachlich und sprachlich nicht über ihren Ideenkreis hinausgeht, verstehen, mit Hülfe des Wörterbuchs leichte Erzählungen und Beschreibungen, die vorgelesen und besprochen worden sind, sowie eigene Erlebnisse und Briefe einfach und ohne allzugrobe Verstöfse niederschreiben, sowie in den elementarsten Redewendungen des täglichen Lebens sich einigermafsen bewegen können.« Zur Erreichung dieses Ziels hält Verfasser vor allen Dingen die Aneignung eines zweckmäfsigen Wortschatzes und der unentbehrlichsten Gesetze der Formenlehre und Syntax für notwendig. Die Methode, die der Verfasser beim Unterricht einschlägt, ist ganz geeignet, zum Ziele zu führen. Er benutzt auch die Wandbilder von Hölzel, die ja vielfach, zumal im Anfangsunterricht als Hilfsmittel dienen; wie denn ja überhaupt die Benutzung von Bildern nicht etwas ganz Neues ist; ich erinnere an Lehmann, Ducotterd, Bohm. Erfreulich ist, dafs Alge die Aussprache auch ohne Lautphysiologie fertig bringt und an schriftlichen Übungen nur freie Arbeiten der Schüler verlangt, dagegen die Übersetzungen als nutzlos verwirft.

Eisenach, Ende März 1891.

Ludwig Baetgen.



A. Abhandlungen.

I. Zur Beurteilung des Langeschen Buches über Apperzeption.*)

Von M. Fack in Eisenach.

Motto: »Sagen Sie mir nicht das, was Ihnen gefällt, sondern das, was Ihnen nicht gefällt.«
Mendelssohn.

I.

Was versteht Lange unter Apperzeption?**)

Es wäre leicht, mit einer Definition zu antworten. Allein was würde sie uns bieten? Jede Definition bezieht sich auf das *genus proximum*, verdeutlicht also einen Begriff nur um ein weniges. Könnte sie aber auch mehr bieten, d. i. könnte sie die Merkmale eines Begriffes aufzeigen, es wäre uns dennoch wenig damit gedient. Wir verstehen eben von einem Begriffe den Inhalt nur dann, wenn wir seinen Umfang kennen. Und noch eins ist zu bedenken. Wer begriffliche Ergebnisse kontrollieren will, mufs die konkreten Grundlagen dazu ins Auge fassen. Wir haben also zunächst einige von den Apperzeptionsakten selbst zu betrachten.

II.

Erstes Beispiel. (Vgl. S. 4, 5 u. 6.)

Nehmen wir an: Einem neugebornen Kinde (das sehen kann) bietet sich die Erscheinung einer Sonnenfinsternis dar. Lichtstrahlen kommen von dem hellen Abschnitte der Sonnenscheibe

---

*) Über Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. Plauen, Neupert. 1891⁴.

**) S. 1—33.

und fallen auf die Netzhaut im Auge des Kindes. (Ein physikalischer Vorgang.) Die Sehnerven werden erregt und die Erregungen bis zu den zentripetalen Sinnesflächen fortgeleitet. (Ein physiologischer Vorgang.) Das Kind erhält einen Komplex von Empfindungen, d. i. eine Wahrnehmung. (Ein psychischer Vorgang.) Dabei dürfte das Kind (mit seiner unausgebildeten Seele) stehen bleiben. Anders bei dem Erwachsenen (mit seiner ausgebildeten Seele). Er sieht manches, was das Kind nicht sieht, — gewinnt also eine vollständigere Wahrnehmung. Da, wo das Kind nur Unteilbares sieht, unterscheidet er — gewinnt also auch eine deutlichere Wahrnehmung. Beides ist nur mit Hilfe alter Vorstellungen möglich. Der Erwachsene weifs zudem, wie es kommt, dafs sich die Sonne verfinstert. Er sagt sich: Eine dunkle Scheibe tritt allmählich in das Lichtfeld der Sonne. Es ist der Mond, der uns seine unerleuchtete Seite zuwendet. Der Erwachsene begreift also die Erscheinung als Wirkung gewisser Ursachen. Er sagt sich weiter: Vorzeiten regten sich die Menschen über die seltene Erscheinung auf. Jetzt thun sie das nicht mehr: sie wissen, dafs es mit »rechten Dingen« dabei zugeht. Schematisieren wir die Sachlage. Es handelt sich zunächst um einen Perzeptionsvorgang. Der Erwachsene nimmt das wahr, was das Kind auch wahrnehmen kann. Es handelt sich weiter um einen Apperzeptionsvorgang. Erster Teilvorgang: Der Erwachsene nimmt (mit Hilfe alter Vorstellungen) das wahr, was das Kind nicht wahrnehmen kann. Der Perzeptionsvorgang und ein Teil des Apperzeptionsvorganges vollziehen sich miteinander. Das Resultat beider ist eine ziemlich vollständige und deutliche Wahrnehmung. Wer nur perzipiert (wie das Kind), gewinnt eine unvollständige und undeutliche Wahrnehmung. Wer zugleich apperzipiert (wie der Erwachsene), gewinnt dagegen eine vollständigere und deutlichere Wahrnehmung. Zweiter Teilvorgang: Die vollständigere und deutlichere Wahrnehmung wird gewissen »geistigen Elementen« eingefügt. Ergebnis: Lange redet von einem Apperzeptionsvorgange, wenn mit Hilfe alter Vorstellungen eine vollständigere und deutlichere Wahrnehmung (als es ohne die Hilfe alter Vorstellungen geschehen könnte) erworben, und wenn zudem diese Wahrnehmung gewissen »geistigen Elementen« eingefügt wird. Oft wird eine Wahrnehmung nicht (als Wahrnehmung) apperzipiert. Sie verwandelt sich dann in eine Vorstellung. Wird sie später gewissen anderen Vorstellungen eingefügt, so ist sie nach Lange ebenfalls apperzipiert worden.

Zweites Beispiel. (Vgl. S. 2.)

Das Kind A hört in einem Satze das Wort Sperling. Wie reagiert das Kind darauf? Es erinnert sich alsbald an den Sper-

ling, den es täglich im Schwalbenneste am väterlichen Hause gesehen hat. Kurz: Es ist ein Sprachsymbol gegeben, und es wird der symbolisierte Inhalt dazu aufgesucht. Damit ist die Wahrnehmung, die das Symbol repräsentiert, apperzipiert worden. Ergebnis: Lange redet also auch von einem Apperzeptionsvorgange, wenn zu einem Symbole das Symbolisierte aufgesucht wird.

Drittes Beispiel. (Vgl. S. 2.)

»Wieviel erzählen dem erfahrenen Menschenkenner nicht Gebärden und Mienenspiel!« Verdeutlichen wir uns das.

Ein Menschenkenner sieht einen Menschen mit auffallenden Gebärden. Er sagt sich: Ich erinnere mich, dafs ich zuweilen ähnliche Gebärden an mir beobachtet habe. Immer waren sie der Spiegel meiner Seele, d. i. ich hatte diese Gebärden, weil dies und das mich in der Seele bewegte. Nun sehe ich diesen Menschen mit den gleichen Gebärden. Er ist kein anderer Mensch als ich, mithin mufs auch in seiner Seele das vorgehen, was bei mir die gleichen Gebärden erzeugte. Es handelt sich also um solche Gedankeninhalte, die in kausaler Beziehung zu einander stehen, d. i. um Ursachen und Wirkung. Die Wirkung ist wahrnehmbar. Die Ursachen sind nur vorstellbar. Die Ursachen werden mit Hilfe eines Schlusses gefunden. Ergebnis: Lange redet also auch von einem Apperzeptionsvorgange, wenn zu einer Wirkung die Ursachen aufgesucht werden.

Viertes Beispiel. (Vgl. S. 10.)

A sieht am Wege ein Individuum von *Poa annua*. Er erkennt: Es ist ein Gras, — subsumiert also eine Wahrnehmung, d. i. ein individuelles Gebilde, unter einen Begriff. Ergebnis: Lange redet von einem Apperzeptionsvorgange, wenn ein individuelles Gebilde (eine Wahrnehmung oder Vorstellung) unter einen Begriff subsumiert wird.

Fünftes Beispiel. (Vgl. S. 11 u. 29.)

A sieht eine Linde. Er erkennt: Es ist die Linde, an der ich vor Jahren den Bau der Knospen untersuchte. Es entstand also eine Wahrnehmung, und eine Vorstellung reproduzierte sich. Es wurde festgestellt, dafs beide sich auf das gleiche Objekt beziehen. (Wiedererkennen!) Ergebnis: Lange redet also auch von einem Apperzeptionsvorgange, wenn einer Wahrnehmung (oder Vorstellung) das Bewufstsein hinzugefügt wird, dafs sie sich auf einen Gegenstand bezieht, von dem früher schon eine gleiche oder fast gleiche Vorstellung erworben wurde.

Sechstes Beispiel. (Vgl. S. 11.)

»Dem Knaben, der, Gespenstergeschichten im Kopfe und Furcht im Herzen, den einsamen Schulweg über das öde Moor wandert, werden im Nu die Erscheinungen seiner Umgebung zu

schreckenden Spukgeistern. Im raschelnden Laube vernimmt er den gespenstigen Gräberknecht, im Knistern des Röhrichts die unselige Spinnerin; und wie es unter seinem Fufse brodelt, wie aus dem berstenden Moore das Wasser zischend hervorquillt, da hört er die gespenstische Melodie des ungetreuen Geigenmannes, da sieht er sie leibhaftig vor sich, die unglückliche Frau, die um ihre arme, verlorene Seele klagt. . . .« In diesem Falle werden also undeutliche Wahrnehmungen anderen Wahrnehmungen eingefügt, die aus Vorstellungselementen hergestellt sind. (Illusionen!) Ergebnis: Lange redet also auch von einem Apperzeptionsvorgange, wenn undeutliche Wahrnehmungen anderen Wahrnehmungen eingefügt werden, die aus Vorstellungselementen hergestellt sind.

Siebentes Beispiel. (Vgl. S. 16 u. 17.)

Ein Kind hört aus einem Klaviere einen Akkord ertönen. Es nimmt den Akkord als etwas Ganzes auf, perzipiert also blofs. Ein Musiker dagegen hört in dem Akkorde die Töne h, d, f u. gis erklingen; er hat die Wahrnehmung apperzipiert. Freilich gab es auch für ihn eine Zeit, in der er den Akkord nur perzipieren konnte. Gegeben ist also ein Reizkomplex, d. s. verschiedene Reize, die sich gegenseitig beeinflufst haben. Und es entsteht in der Seele des Musikers anfangs eine Wahrnehmung, die dem Reizkomplexe entspricht, — später aber eine solche, die gleich ist der Summe der Einzelwahrnehmungen von den Reizen in ihrer Isolierung. (Es handelt sich auch hier, wie Volkmann richtig bemerkt hat, um Sinnestäuschungen.) Ergebnis: Lange redet also auch dann von einem Apperzeptionsvorgange, wenn in einer Wahrnehmung, die ein Reizkomplex erzeugte, und die man bisher nur als etwas Unteilbares auffassen konnte, wenn in dieser Wahrnehmung die Summe von Einzelwahrnehmungen wahrgenommen wird, die die jenen Komplex bildenden Reize in ihrer Isolierung erzeugen würden.

Achtes Beispiel. (Vgl. S. 17.)

Wir sehen die Abkürzungen »z. B.« und ergänzen »um — eispiel«. Wir nehmen also von einem Ganzen nur Teile wahr und fügen die fehlenden Teile in Vorstelllungsform hinzu. Ergebnis: Lange redet also auch dann von einem Apperzeptionsvorgange, wenn einer unvollständigen Wahrnehmung die fehlenden Teile oder Wahrnehmungselemente in der Form des Vorstellens hinzugefügt werden.

Damit genug der Beispiele!*)

Rekapitulieren wir. Lange redet von einem Apperzeptionsvorgange: 1) wenn mit Hilfe alter Vorstellungen eine Wahr-

*) Es könnten noch mehr Beispiele aufgezählt werden. Dafs diesem »Mehr« eine gröfsere Bedeutung zukommt, als man vermutlich glaubt, wird sich bald ergeben.

nehmung erworben wird, und wenn zudem diese Wahrnehmung »gewissen geistigen Elementen« eingefügt ist, — 2) wenn zu einem Symbole das Symbolisierte aufgesucht wird, — 3) wenn zu einer Wirkung die Ursachen aufgesucht werden, — 4) wenn ein individuelles Gebilde unter einen Begriff subsumiert wird, — 5) wenn einer Wahrnehmung (oder Vorstellung) das Bewufstsein hinzugefügt wird, dafs sie sich auf einen Gegenstand beziehe, von dem früher schon eine gleiche oder fast gleiche Vorstellung erworben worden sei, — 6) wenn undeutliche Wahrnehmungen anderen Wahrnehmungen eingefügt werden, die aus Vorstellungselementen hergestellt sind, — 7) wenn in einer Wahrnehmung, die ein Reizkomplex erzeugte, und die man bisher nur als etwas Unteilbares auffassen konnte, wenn in dieser Wahrnehmung die Summe von Einzelwahrnehmungen wahrgenommen wird, die die jenen Komplex bildenden Reize in ihrer Isolierung erzeugen würden, — und 8) wenn einer unvollständigen Wahrnehmung die fehlenden Teile oder Wahrnehmungselemente in der Form des Vorstellens hinzugefügt werden. —

III.

Da haben wir also den Umfang des Begriffes »Apperzeption«. Nun ist dessen Inhalt anzugeben. Um ihn zu finden, müssen wir auf das achten, was den einzelnen Beispielen, die den Umfang des Begriffes ausmachen, gemeinsam ist. Also: Was ist das Gemeinsame in unseren Beispielen? Ich habe mich vergeblich bemüht, es zu finden; die Beispiele sind eben zu verschieden. Doch Lange will das Gemeinsame gefunden haben. Er schreibt: »Fassen wir . . . zusammen, was im Prozesse der Apperzeption Wesentliches sich ereignet. Zunächst gelangt eine äufsere oder innere Wahrnehmung, eine Vorstellung oder Vorstellungsverbindung ins Bewufstsein, die . . . eine gröfsere oder geringere Erregung der Vorstellungs- oder Gefühlskreise herbeiführt. Infolgedessen steigen (dem psychischen Mechanismus oder einem Willensanstofse folgend) eine oder mehrere Gedankengruppen empor, die zu der Perzeption in Beziehung treten. Indem beide Massen miteinander verglichen werden, wirken sie mehr oder weniger umgestaltend aufeinander ein; es bilden sich wohl selbst neue Gedankenverbindungen, bis endlich die Perzeption dem mächtigeren, älteren Vorstellungsverbande mit jenem Denkinhalte eingereiht wird. Dadurch gewinnen alle beteiligten Faktoren an Erkenntnis- und Gefühlswert; insbesondere aber wird der neuen Vorstellung eine Klarheit und Regsamkeit zu teil, die sie für sich nie erlangt haben würde. — Apperzeption ist sonach diejenige seelische Thätigkeit, durch welche einzelne Wahrnehmungen, Vorstellungen oder Vorstellungsverbände zu verwandten Produkten unsres bisherigen Vorstellungs- und Gemütslebens in Beziehung gesetzt, ihnen ein-

gefügt und so zu gröfserer Klarheit, Regsamkeit und Bedeutung erhoben werden.« (S. 32 u. 33.)

IV.

Betrachten wir diese Darstellung zunächst an sich. Sie enthält eine Zusammenfassung, nämlich eine Zusammenfassung des »Wesentlichen« im Apperzeptionsvorgange. Von Wesentlichem hätte nicht die Rede sein sollen; denn nur mit Rücksicht auf Zwecke kann Wesentliches und Unwesentliches unterschieden werden. Lange denkt offenbar an das, was allen Apperzeptionsvorgängen gemeinsam ist. Unsere Darstellung enthält die Zusammenfassung zweimal, das eine Mal in freierer Form, das andere Mal in Form einer Definition. Enthält aber auch die eine Form, was die andere enthält? Sehen wir zu. In jedem Apperzeptionsvorgange handelt es sich um zwei Gedankeninhalte. Es ist selbstverständlich, dafs diese Gedankeninhalte nur im Bewufstsein miteinander in Wechselwirkung treten können, und es ist ebenso selbstverständlich, dafs sie auf einem der Reproduktionswege ins Bewufstsein kommen müssen. Lange hatte also nicht nötig, beides in der Definition noch besonders anzudeuten; er konnte mithin die beiden Anfangssätze der ersten Zusammenfassung in der zweiten Zusammenfassung, d. i. in der Definition, unberücksichtigt lassen. Weiter. In der ersten Zusammenfassung findet sich der Satz: »Indem beide Massen miteinander verglichen werden, wirken sie mehr oder minder umgestaltend aufeinander ein.« In der zweiten Zusammenfassung fehlt er. Er darf da offenbar nur dann fehlen, wenn das, was er ausdrückt, nicht allen unseren Beispielen gemeinsam ist. Ist das so, so mufs er freilich auch in der ersten Zusammenfassung gestrichen werden. Wir fragen daher: Werden in all den acht Beispielen die zweierlei Gedanken verglichen? — Wir denken an das zweite Beispiel: Das Symbol wird nicht mit dem Symbolisierten verglichen. Wir denken weiter an das dritte Beispiel: Die Ursachen werden ebenfalls nicht mit der Wirkung verglichen. Kurz: Nicht in allen Beispielen werden die zweierlei Gedankeninhalte verglichen. Daher fehlt der Satz: »Indem beide Massen« u. s. f. in der zweiten Zusammenfassung mit Recht und mufs auch in der ersten gestrichen werden. In der ersten Zusammenfassung steht weiter der Satz: »Dadurch (durch die Apperzeption) gewinnen alle beteiligten Faktoren an Erkenntnis- und Gefühlswert; insbesondere aber wird der neuen Vorstellung eine Klarheit und Regsamkeit zu teil, die sie für sich nie erlangt haben würde.« Darauf beziehen sich die Worte der zweiten Zusammenfassung: »— — — so zu gröfserer Klarheit, Regsamkeit und Bedeutung erhoben werden.« Die zweite Zusammenfassung verschweigt also, dafs auch die apperzipierenden Gedankeninhalte durch den Apperzeptionsakt an Erkenntnis- und Gefühlswert gewinnen, und dies

mit Recht. Die zweite Zusammenfassung verschweigt zudem, dafs der apperzipierte Gedankeninhalt durch die Apperzeption an Gefühlswert gewinnt. Oder soll dies durch das Wort »Bedeutung« angedeutet werden? — Es könnte sein; allein warum fehlt dann dieses Wort in dem Satze der ersten Zusammenfassung: »Insbesondere aber wird der neuen Vorstellung eine Klarheit und Regsamkeit zu teil, die sie für sich nie erlangt haben würde?« — Offenbar liegt hier eine Ungenauigkeit vor. Aber wir dürfen diese unberücksicht lassen, dürfen auch dahingestellt sein lassen, ob die apperzipierten Gedankeninhalte durch die Apperzeption an Gefühlswert gewinnen oder nicht; das Warum wird sich bald ergeben. Es bleibt uns diese Definition übrig: Apperzeption ist die Thätigkeit, durch die ein Gedankeninhalt (= Wahrnehmung, Vorstellung oder Vorstellungsverband) einem verwandten Gedankeninhalte eingefügt und so zu gröfserer Klarheit und Regsamkeit erhoben wird.

V.

Enthält nun diese Definition wirklich das Gemeinsame in unseren Beispielen? Deutlicher wird der Sinn in zwei Fragen: Erste Frage: Wird in jedem der Beispiele ein Gedankeninhalt dem anderen eingefügt? Zweite Frage: Wird dem apperzipierten Gedankeninhalte immer eine gröfsere Klarheit und Regsamkeit zu teil? Wenn man bedenkt, wie die gröfsere Regsamkeit erzielt wird,*) so mufs man sie für alle Beispiele zugeben. Allein wie steht's mit der gröfseren Klarheit? — Lange selbst sagt mit Rücksicht auf gewisse Fälle, in denen »die Apperzeption nichts weniger als gründlich verfährt«, »dafs in solchen Fällen die Apperzeption die objektive Wahrheit und Klarheit der Wahrnehmung vermehre, werde man nicht behaupten können.« (S. 20.) Und ein Blick auf unser sechstes Beispiel lehrt, dafs Lange recht hat. Mithin ist das Wort »Klarheit« in der Definition zu streichen. Nun zur ersten Frage: Wird in jedem der Beispiele ein Gedankeninhalt dem anderen eingefügt? Was heifst das: einen Gedankeninhalt einem anderen einfügen? Lange schreibt: »Eine Wahrnehmung wird anderen Seelenerzeugnissen eingefügt, heifst ... nur so viel als: sie wird mit ihnen zeitlich und inhaltlich so intensiv zusammengedacht, dafs fortan eins das andere regelmäfsig reproduziert.« (S. 16.) Sehen wir darauf hin unsere Beispiele an. Viertes Beispiel: Der Begriff Gras kommt in mein Bewufstsein. Erinnert er mich an alle Individuen von *Poa annua*, die ich jemals

*) S. 19: »Durch ihre (der apperzipierten V.) Einfügung in einen gröfseren, wohlgeordneten, von lebhaften Gefühlen begleiteten Gedankenkreis tritt sie zu so vielen Gliedern in äufsere und innere Beziehung, dafs ihr eine regelmäfsige Reproduktion gesichert ist . . .«

als Gräser erkannt habe? — Reproduziert hier wirklich ein Gedankeninhalt regelmäfsig den anderen? Die Erfahrung sagt: nein! In diesem Falle sind also die sog. apperzipierten Gedankeninhalte nicht apperzipiert gewesen. Daraus folgt: Lange darf die Apperzeption nicht als eine Einfügung eines Gedankeninhaltes in einen anderen bezeichnen. Damit bricht seine ganze Definition zusammen. Gesetzt aber auch, das »Einfügen« wäre nicht so streng zu nehmen, als es Lange selbst genommen hat, — gesetzt also, das »Einfügen« wäre so zu deuten: der eine Inhalt wird mit dem anderen zusammen vorgestellt. Auch bei dieser Annahme kann ich die Langesche Definition nicht gelten lassen. Hier der Grund dafür. Sehen wir das erste unserer Beispiele an. Lange selbst sagt zur Verdeutlichung dieses Beispieles: »Wir sehen zugleich vermöge der durch frühere Beobachtungen erlangten Vorstellungen und Fertigkeiten manches, was dem unerfahrenen Menschen verborgen bleibt, — und wir fügen der Wahrnehmung aus unserem Inneren zahlreiche geistige Elemente bei, die in der Empfindung überhaupt nicht gegeben sind.« (S. 6.) Der Apperzeptionsvorgang verläuft also in zwei Teilvorgängen: Erster Teilvorgang: Der Erwachsene nimmt (mit Hilfe alter Vorstellungen) das wahr, was das Kind nicht wahrnehmen kann. Zweiter Teilvorgang: Die vollständigere und deutlichere Wahrnehmung (das Resultat des Perzeptionsvorganges und des ersten Teiles des Apperzeptionsvorganges) wird gewissen »geistigen Elementen« eingefügt. Es ergiebt sich ohne weiteres: Lange hat in seiner Definition jenen ersten Teilvorgang ganz und gar übersehen; das erste Beispiel ist somit von der Definition ausgeschlossen. Ergebnis: Die Langesche Definition ist nicht für alle Beispiele gültig, also für die Beispiele, die Lange selbst ausgeführt oder angedeutet hat.

VI.

Die Vorgänge, die unsere Beispiele vorführen, sind eben zu verschieden; darum sollten sie auch nicht mit dem gleichen Namen belegt werden. Was wäre übrigens damit gewonnen, wenn sich irgend ein Momentchen Gemeinsames nachweisen liefse, und wenn dieses Momentchen in einer Definition Ausdruck fände? — Was wäre damit für das Verständnis der einzelnen Prozesse gewonnen? Es wäre doch nur eine Beziehung zwischen ihnen festgestellt, nämlich die der partiellen Identität, und weiter nichts.*) Wozu auch einen Prozefs als Apperzeptionsprozefs bezeichnen! Ist es nicht viel klarer, z. B. zu sagen: Der Schüler hat zu der Wirkung die Ursachen aufgesucht oder zu einem Symbole das Symbolisierte? — Weiter. Lange hat unter dem gleichen Namen so gar

*) Ein kleiner formaler Gewinn ist und bleibt das freilich.

verschiedene Prozesse zusammengefafst. Kein Wunder daher, wenn er in der Charakterisierung dieser Prozesse im allgemeinen dies oder das behauptet, was nur dem oder jenem davon zukommt.*) Der Gedanke an die so gar verschiedenen Beispiele drängt uns auch den Satz auf: Die Langesche Monographie ist zum Teil eine verkappte Encyklopädie.**) Über die meisten der beregten Elementarprozesse***) finden wir in jedem besseren Kompendium der Psychologie gleiche Auskunft. Zudem weist das Langesche (wie ganz natürlich) diese Stoffe in einer Anordnung auf, die der Aneignung Schwierigkeiten bereiten. In diesem Punkte steht die Langesche Monographie einem Kompendium noch nach.

VII.

Es ist kein Leichtes, sich durch das Langesche Buch hindurchzuarbeiten, sei's auch nur durch wenige Bogen. Lange geht zwar bei seinen Darlegungen von Beispielen aus. Allein die Beispiele sind zu kompliziert und daher für den Leser nicht durchsichtig genug. Freilich kann es vorkommen, dafs man auf die Benutzung solcher Beispiele eingeschränkt ist. Aber dann gilt es, sie dem Leser bis ins einzelnste zu verdeutlichen. Auch das hat Lange zumeist versäumt.

VIII.

Dazu kommt noch, dafs hier und da kleine Ungenauigkeiten mit unterlaufen. Einige davon deuteten wir bereits an; es mögen aber noch einige aufgezählt sein.

1. Was versteht Lange unter Wahrnehmung?

Erste Stelle: »Mit tausend Reizen stürmt die Natur auf seine (des Menschen) Sinne ein . . . Und die Seele antwortet auf diese Reize mit Empfindungen, mit Vorstellungen; sie bemächtigt sich der Aufsenwelt, indem sie dieselbe wahrnimmt.« (S. 1.) Unter Wahrnehmung versteht also Lange das Bewufstwerden von Nervenreizen. Die Worte »Empfindungen« und »Wahrnehmungen (wahrnehmen)« sind identisch gebraucht.

Zweite Stelle: »Im Augenblicke der Wahrnehmung verhält sich die Seele durchaus aktiv, indem sie . . . auf Veranlassung einer Nerventhätigkeit eine von dieser inhaltlich ganz verschiedene Funktion vollzieht. Wie die Aufsenwelt auf die Seele wirkt, wie diese infolge bestimmter Sinnesreize eine entsprechende, ihrer Natur gemäfse Thätigkeit entfaltet, das ist's, was in den Ein-

*) Vgl. z. B. die beiden Zusammenfassungen.

**) Vgl. S. 33: »Sie (die Apperzeption) ist der Vorgang des Wachstums der Seele, geistige Entwicklung«.

***) Vgl. die angeführten Beispiele unter II.

pfindungen uns unmittelbar zum Bewufstsein kommt.« (S. 1.) Die Worte »Empfindungen« und »Wahrnehmungen« sind wieder identisch gebraucht.

Dritte Selle: »Die Thatsache aber, dafs jeder der Wahrnehmenden etwas zu der Empfindung hinzubringt und so sie bereichert, verändert (?), spricht zweifellos für die Aktivität der Seele, die dem veranlassenden Sinnesreize gegenüber die Hauptsache thun und die Wahrnehmung jenem Reize gemäfs erzeugen mufs.« (S. 3.) Nach dieser Stelle sind Empfindungen und Wahrnehmungen zu unterscheiden.

Vierte Stelle: »So kommt es, dafs bei fast allen neuen Perzeptionen der bisherige Seeleninhalt sich geltend macht, dafs wir in der Wahrnehmung mehr gewahr werden, als eigentlich die Gegenstände derselben uns darbieten . . . Es darf sonach der Prozefs der Wahrnehmung nicht als ein so einfacher gedacht werden . . . Sie ist nicht blofs das Bewufstwerden von Nervenreizen. Zur Empfindung gesellt sich vielmehr in der Regel eine Verschmelzung ihres Inhaltes mit ähnlichen Vorstellungselementen und Gefühlen.« (S. 3.) Die Wahrnehmung schliefst also aufser Wahrnehmungselementen noch geistige Elemente ein. Empfindungen und Wahrnehmungen sind zu unterscheiden.

Fünfte Stelle: »Natürlich erhalten wir von der fortwährend sich ändernden Sonnenscheibe verschiedene Gesichtsempfindungen, die zu einer Einheit verbunden und auf denselben Gegenstand bezogen, ein Bild der Sonnenfinsternis geben: Die Perzeption ist eine Wahrnehmung.« (S. 4.) Also: Empfindungen und Wahrnehmung schliefsten wohl Empfindungs-, nicht aber Vorstellungselemente ein.

Sechste Stelle: »Er (der Mensch in den ersten Monaten seines Lebens) wird dem gegebenen Inhalte nichts hinzufügen, ja nicht einmal alles, was zu sehen ist, gewahr werden. . . . Ganz anders bei dem Erwachsenen. Er gewinnt von derselben Naturerscheinung eine weit reichhaltigere, schärfere und klarere Wahrnehmung. Wir bemerken nicht blofs die allmähliche Verfinsterung der Sonne, sondern wir erkennen auch zugleich die Ursache derselben . . . Wir fügen dem die beruhigende Gewifsheit hinzu, dafs hierbei alles mit rechten Dingen zugehe . . ., ein Gedanke, welcher der ungewöhnlichen Wahrnehmung ein gut Teil ihrer gemütsaufregenden Kraft nimmt. Woher diese inhaltreiche und verhältnismäfsig sehr deutliche Wahrnehmung*).« . . . (S. 4 und 5). In dieser Stelle wird das Wort »Wahrnehmung« unmittelbar nach-

*) Vgl. S. 17: »Wir erinnern an die durch eine Sonnenfinsternis uns übermittelte Wahrnehmung, die gar manches enthält, was unmittelbar nicht gesehen werden kann, sondern durch unser Denken in die Perzeption hineingetragen wurde.«

einander in verschiedenem Sinne gebraucht: Das eine Mal denkt Lange an das Bewufstwerden von Nervenreizen, das andere Mal an psychische Gebilde, die Wahrnehmungs- und Vorstellungselemente einschliefsen.

Siebente Stelle: »Wir fügen der Wahrnehmung aus unserem Inneren zahlreiche geistige Elemente bei, die in der Empfindung überhaupt nicht unmittelbar gegeben sind.« (S. 6.) Wahrnehmungen und Empfindungen sind nicht zu unterscheiden. Die Wahrnehmnng schliefst geistige oder Vorstellungselemente nicht ein. — Welches ist da der rechte Sinn des Wortes Wahrnehmung (und des Wortes Empfindung)? —

2. Was versteht Lange unter Perzeption?

Erste Stelle: »Gesetzt, es biete sich uns die seltene Erscheinung einer Sonnenfinsternis dar. Lichtstrahlen fallen auf die Netzhaut unseres Auges . . . Hierdurch werden die peripherischen Enden der Sehnerven zu einer Thätigkeit veranlasst . . . Zu diesen in dem Beriche der Aufsenwelt sich abspielenden Vorgängen tritt nun . . . eine rein innere Thätigkeit . . . Das ist der psychische Akt, mit dem die Perzeption*) abschliefst . . . Nur das neugeborene Kind dürfte . . . bei der Perzeption des äufseren Eindruckes stehen bleiben . . . Er (der Mensch in den ersten Monaten seines Lebens) wird dem gegebenen Empfindunghinhalte nichts hinzufügen, ja nicht einmal alles, was zu sehen ist, gewahr werden . . .« (S. 4.) Der Erwachsene gewinnt also eine vollständigere Wahrnehmung als das Kind. Die vollständigere Wahrnehmung wird als Perzeption bezeichnet.

Zweite Stelle: »Wir nehmen von der Sonnenfinsternis einmal nur das wahr, was wir der ursprünglichen Natur unserer Seele gemäfs empfinden müfsten, wenn sie wie die des Säuglings noch unausgebildet wäre. Es vollzieht sich eine Perzeption. Aber wir sehen zugleich vermöge der durch frühere Beobachtungen erlangten Vorstellungen und Fertigkeiten manches, was dem unerfahrenen Menschen verborgen bleibt, und fügen der Wahrnehmung aus unserem Innern zahlreiche geistige Elemente bei . . . Die Perzeption wird zur Apperzeption.« (S. 6.) Es ergiebt sich: Die vollständigere Wahrnehmung des Erwachsenen enthält mehr als eine Perzeption; mit Perzeption darf nur das bezeichnet werden, was der Mensch in den ersten Monaten seines Lebens von der Sonnenfinsternis wahrgenommen haben würde.

Dritte Stelle: »Manche schwache, unklare und flüchtige Perzeption würde fast unbemerkt an unserem Innern vorübergehen, wenn nicht die hinzutretende Apperzeptionsthätigkeit sie im Bewufst-

*) Vgl. auch S. 7, Zeile 8 ff. u. S. 9.

sein festhielte. Diese schärft die Sinne, d. h. sie verleiht den Sinnesorganen ein höheres Maſs von Energie, so daſs das spähende Auge nun sieht und das lauschende Ohr hört, was für gewöhnlich unbeachtet bleibt.« (S. 16.) In dieser Stelle kann bei dem Worte Perzeption nur an Sinnesreize gedacht werden. —

Welches ist nun der rechte Sinn des Wortes Perzeption? —

3. Auf den zwei ersten Seiten des Langeschen Buches wechseln fast regelmäſsig die Worte: Empfindung (empfinden), Wahrnehmung (wahrnehmen) und Vorstellnng (vorstellen). Das Wort Empfindung wird viermal gebraucht, Wahrnehmung neunmal und Vorstellung achtmal. Wozu dieser Wechsel, da doch immer an die gleiche Sache gedacht wird? — Denkt der Leser, wenn er ein anderes Wort liest, nicht auch, es müsse sich ein anderes dabei vorstellen lassen? —

IX.

Im Anfange des Buches erörtert Lange in 44 Zeilen das Erkenntnisproblem, d. i. die Streitfrage, ob wir die Dinge an sich wahrnehmen können oder nicht. Ich mache geltend: Der Gedanke, daſs wir von den Dingen an sich nichts wissen können, oder daſs unsere Wahrnehmungen nur Symbole für die Dinge an sich sind, dieser Gedanke liegt dem gewöhnlichen Bewuſstsein fern, ja sehr fern. Es ist daher bedenklich, das Erkenntnisproblem in wenigen Zeilen abzuthun; und dies umsomehr, als das Langesche Buch auch für Leser geschrieben ist, die nicht philosophisch geschult sind. Es ist daher weiter bedenklich, daſs Lange die Erörterungen über das Erkenntnisproblem an den Anfang seines Buches gesetzt hat; und das ist doppelt bedenklich in einem Buche, in dem die Beachtung des Lernprozesses so nachdrücklich gefordert wird. Zudem behaupte ich: Ein anderes ist die Erkenntnistheorie und ein anderes die Apperzeptionstheorie. Das Verständnis des einen ist unabhängig von dem Verständnis des anderen.

---

2. Erwiderung.

Von Dr. K. Lange in Plauen.

Der Herr Herausgeber dieser Zeitschrift hat mich ersucht, vorstehender Kritik ein Nachwort hinzuzufügen. Hier ist es.

I. Die Ausstellungen des Herrn Fack beziehen sich in erster

Linie auf den von mir vertretenen Begriff der Apperzeption, von dem er behauptet, dafs er ganz verschiedene geistige Vorgänge unter einem und demselben Namen zusammenfasse.

1. Zum Erweise dessen sucht er zunächst an einer Reihe von Beispielen den Umfang des Begriffes, d. h. die Arten der Apperzeption vorzuführen. Gegen seine Klassifikation der einzelnen Apperzeptionsvorgänge habe ich zuvörderst einzuwenden, dafs sie nicht einem einzigen, sondern zwei ganz verschiedenen Einteilungsgründen folgt: einem logischen (wie z. B. bei den unter 2—4 aufgezählten Apperzeptionsprozessen) und einem psychologischen. Diese unberechtigte Vermischung ganz entgegengesetzter Betrachtungsweisen verschuldet es, dafs ihm verwandte psychische Vorgänge als völlig unvergleichbar erscheinen. Sie bietet ihm weiter die Möglichkeit, die Reihe der Apperzeptionsvorgänge ins Unendliche zu verlängern und so dem Begriffe der A. selbst den Schein des Unbestimmten und Schwankenden zu verleihen. Ich bestreite keineswegs, dafs unter Umständen auch die logische Auffassung, welche die geistigen Vorgänge nach dem Inhalte der Vorstellungen einteilt, zulässig ist. Aber hier, wo es sich um die Feststellung des Wesens der A. handelt, kann nur ein einziger, nämlich der psychologische Einteilungsgrund mafsgebend sein, eine Betrachtungsweise, die nicht nach dem besonderen Inhalte der einzelnen Vorstellungen, sondern nach der Art ihres Verlaufes die Apperzeptionsvorgänge gruppiert. Diese psychologische Betrachtungsweise wird zu Unterscheidungen wie aktive und passive, innere und äufsere A., nimmer aber zu der achtgliedrigen Apperzeptionsreihe des Herrn Rezensenten führen. Und so kann man zu den von ihm angeführten Beispielen sich bekennen (obwohl sie nicht durchgängig, wie es doch billig gewesen wäre, dem angegriffenen Buche entnommen sind), ohne seine Gruppierung der Thatsachen als eine geeignete Grundlage zur Gewinnung des Apperzeptionsbegriffes anzusehen.

Auch die von Herrn Fack gegebene Deutung der Apperzeptionsbeispiele fordert wiederholt zum Widerspruche heraus. So besteht beim 5. Beispiel der Apperzeptionsvorgang nicht blofs darin, dafs einer Wahrnehmung das Bewufstsein hinzugefügt wird, man habe von dem Gegenstande derselben schon eine Vorstellung erworben, sondern es stellen sich mit diesem Bewufstsein auch frühere Vorstellungen und Gefühlselemente ein, die sich auf den Gegenstand der Wahrnehmung beziehen. Diese reproduzierten Seeleninhalte können unter Umständen der Wahrnehmung eine ganz neue Bedeutung, einen besonderen Gefühlston verleihen — ein Beweis, dafs mehr als ein Bewufstseinsakt hinzukam. Ferner wird bei der im 6. Beispiel erwähnten Illusion die undeutliche Wahrnehmung nicht einer andern Wahrnehmung, sondern einer

Gruppe starker und mit lebhaften Gefühlen verknüpfter Vorstellungen eingefügt. Nicht tritt neben die 1. Wahrnehmung eine 2., sondern die reproduzierten Vorstellungselemente geben jener eine andere, falsche Deutung, so dafs der Knabe zu sehen und zu hören glaubt, was in Wirklichkeit nicht wahrzunehmen ist.

Und wie hier, so bedarf auch beim 1. Beispiel, wie unten nachgewiesen werden soll, die Darstellung des Kritikers der Berichtigung.

2. Nachdem Herr Fack den Umfang des Apperzeptionsbegriffes festgestellt hat, prüft er die von mir gegebene Darstellung seines Inhaltes. Er findet, dafs die erste Zusammenfassung der Begriffsmerkmale mit der zweiten, der Definition, nicht übereinstimme. Sehr richtig bemerkt er, dafs die erste Zusammenstellung noch unwesentliche Merkmale aufführe, welche die zweite »verschweige«. Und er kann nicht umhin, diese auffallende Thatsache als eine Ungenauigkeit zu rügen.

Aber wie, wenn diese Art der Begriffsbestimmung nun beabsichtigt war, wenn es dem Verfasser des Buches zunächst darauf ankam, die wichtigsten der beschriebenen Apperzeptionsvorgänge in kurzen Zügen zu zeichnen und so dem Leser das Gesamtgebiet derselben möglichst gedrängt vor Augen zu führen, unbekümmert darum, dafs auch unwesentliche Merkmale noch mit unterliefen? Wie, wenn der psychologische Weg der Begriffsbildung auch hier eingehalten, wenn von der unvollkommenen Auffassung allmählich hingeleitet werden sollte zu der geläuterten, von der ausführlichen Beschreibung und Erklärung der Hauptbeispiele zur endgiltigen Feststellung der wesentlichen Merkmale, zur Definition? Gewifs hätte diese Begriffsentwicklung noch ausführlicher, meinetwegen auch vollkommener gegeben, es hätten — was eine künftige Auflage vielleicht nachholen wird — die unwesentlichen Begriffsmerkmale ausdrücklich als solche bezeichnet werden können, statt dafs sie stillschweigend weggelassen wurden. Aber dafs hier der Darstellung nicht Unklarheit des Denkens, sondern ein bestimmter didaktischer Zweck zugrunde liegt, hätte doch dem Herrn Kritiker nicht so ganz verborgen bleiben sollen.

3. Nach diesem leichten Geplänkel richtet er die ganze Wucht seines Geschützfeuers gegen meine Definition des Apperzeptionsbegriffes. Er behauptet zunächst, dafs in ihr das Wort »Klarheit« zu streichen sei. Dafs ich es selbst für ein wesentliches Merkmal nicht halte, wird von ihm ausdrücklich bezeugt. Wenn ich es trotzdem in die Erklärung aufnahm, so geschah es wieder aus didaktischen Gründen. Es sollte dem Bewufstsein des Lesers die pädagogisch wichtige Thatsache nahe gelegt werden, dafs allerdings in den meisten Fällen der apperzipierte Seeleninhalt durch die Aneignung an Klarheit gewinnt. Um jegliche Unklar-

heit auszuschliefsen, hätte das Wort mit den folgenden durch ein »oder« in demselben Sinne verbunden werden können, wie vorher von »einzelnen Wahrnehmungen, Vorstellungen oder Vorstellungsverbänden« gesprochen wird. Dafs auf diese Weise die Definition um ein weniges an logischer Strenge einbüfst, will ich gern zugeben. Aber wie wenig oft mit logisch unanfechtbaren Erklärungen da, wo es sich um die Einführung in das Verständnis wichtiger wissenschaftlicher Begriffe handelt, anzufangen ist und wie wenig oder wievielerlei sich bei ihnen denken läfst, zeigt kein Begriff schlagender als eben der — der A.*) Und so schien mir's hier, wo es sich nicht um logische Schulübungen, sondern um möglichste Verdeutlichung eines Begriffes handelte, im Interesse des Lesers geboten, ein so wichtiges Kennzeichen gewisser Apperzeptionsakte mit aufzuführen.

4. Herr Fack bestreitet weiter, dafs bei der A. ein Seeleninhalt dem andern eingefügt werde. Denkt man sich dieses Einfügen als ein so intensives Zusammensein zweier Seeleninhalte im Bewufstsein, dafs einer den andern in der Folge regelmäfsig reproduziere und reproduzieren müsse, so scheint allerdings der im 4. Beispiele beschriebene Vorgang nicht unter den Begriff der A. zu fallen.

Allein, man kann sich die Einfügung eines Seeleninhaltes in einen andern doch auch so vorstellen, dafs der eine den andern zwar nicht notwendig und in jedem Falle, aber doch verhältnismäfsig oft und leicht reproduziert. So ist es in der That, und so wars von mir auch im Grunde genommen gemeint. Dementsprechend wird allerdings, wie ich mit Vergnügen dem Herrn Rezensenten zugestehe, der von ihm angeführte Satz auf S. 16 meines Buches besser folgende Fassung erhalten: »Eine Wahrnehmung wird anderen Seelenerzeugnissen eingefügt, heifst daher: sie wird mit ihnen zeitlich und inhaltlich so intensiv zusammengedacht, dafs fortan eins das andere leicht zu reproduzieren vermag.« Und in gleichem Sinne ist die S. 19 entnommene Bemerkung zu ändern.

Giebt man dies zu, dann wird allerdings jeder apperzipierte Seeleninhalt dem Aneignungssubjekte eingefügt; denn darüber besteht kein Zweifel, dafs die apperzipierte wie die apperzipierende Vorstellung vor anderen sich leicht reproduzieren. Und so wird es wohl dabei bleiben müssen, dafs die Einreihung eines Seeleninhaltes in andre verwandte Vorstellungen

---

*) Vgl. z. B. folgende Definitionen: »A. ist die Bewegung zweier Vorstellungsmassen gegen einander zur Erzeugung einer Erkenntnis.« Oder: »Sie ist das mittels reproduzierter Vorstellungen vollzogene Ergreifen eines geistigen Inhalts.« »Sie ist der Eintritt einer Vorstellung in den Blickpunkt des Bewufstseins.«

ein wesentliches Merkmal des Apperzeptionsbegriffes ist.

Dem Herrn Kritiker ist übrigens nachträglich selbst der Gedanke gekommen, dafs ich, wie er sich ausdrückt, »das Einfügen wohl nicht so streng genommen habe«, als er anfänglich meinen Worten entnehmen zu müssen glaubte. Unter dieser Voraussetzung scheint er seinen Widerspruch gegen die Aufnahme dieses Merkmals in die Definition fallen zu lassen. Denn was er sonst noch gegen letztere vorbringt, bewegt sich auf einem ganz anderen Gebiete.

5. Er greift schliefslich, um sie zu bekämpfen, auf sein erstes Beispiel zurück, das von der Wahrnehmung einer Sonnenfinsternis handelt. Aber hier widerfährt ihm ein recht fatales Mifsverständnis. Er legt sich nämlich meine Darstellung des betreffenden Seelenvorganges so zurecht, als unterschiede ich im vorliegenden Apperzeptionsakte zwei sich zeitlich getrennt vollziehende Teilvorgänge: 1. Der Erwachsene nimmt wahr, was das Kind nicht wahrnehmen kann. 2. Die auf diese Weise aus der Perzeption entstandene vollständigere und deutlichere Wahrnehmung wird gewissen geistigen Elementen eingefügt. Hieraus ergebe sich »ohne weiteres,« dafs in meiner Definition der 1. Teilvorgang ganz übersehen und dafs sie daher nicht für alle von mir aufgeführten Beispiele giltig sei.

In Wirklichkeit verhält sichs anders. Sobald der Erwachsene den betreffenden Vorgang an der Sonnenscheibe als Sonnenfinsternis erkennt, hat er bereits die Perzeption (d. i. das, was auch das unerfahrene Kind von der Himmelserscheinung wahrnehmen kann) apperzipiert, d. h. in den Zusammenhang verwandter Vorstellungen eingefügt. Denn diese sind es ja, welche der Perzeption den Eindruck des Unerhörten, völlig Fremden nehmen und sie als etwas Bekanntes erkennen lassen. Das braucht im ersten Augenblicke noch keine besonders tief gehende und abgeschlossene A. zu sein. Aber sofort treten andere zur apperzipierenden Vorstellungsgruppe gehörige Elemente hinzu, welche die Perzeption bereichern helfen. Der Erwachsene weifs, dafs der Mond die Ursache der Sonnenverdunklung ist — und so sieht er, wie eine dunkle Scheibe in das Lichtfeld der Sonne eintritt. Es fällt ihm ein, dafs während der seltenen Himmelserscheinung leuchtende Fackeln an der Sonnenscheibe beobachtet werden können — und nun erkennt das durchs Fernrohr verstärkte Auge in gewissen bewegten Lichtmassen die Protuberanzen. Er hat von einem die Sonne umgebenden Lichtkranze gehört, und so findet er die dem gewöhnlichen Auge unerkennbare Corona.

Wenn hier die A. sich in einem kurzen, aber doch immerhin mefsbaren Zeitraum vollendet, so werden dagegen bei dem wohlvorbereiteten Beobachter, der im Zustande der Erwartung alle

Apperzeptionshilten bereit hält, Perzeption und Apperzeption in einem einzigen Akte der Wahrnehmung augenblicklich vor sich gehen. So viel Einzelwahrnehmungen aber auch der wohlunterrichtete Erwachsene bei der Beobachtung der Sonnenfinsternis mehr erhält als das unerfahrene Kind — sie treten doch nur hervor auf Veranlassung entsprechender reproduzierter Seeleninhalte. Seine Gesamtwahrnehmung von der Himmelserscheinung gewann an Klarheit und Vollständigkeit, weil und soweit bei ihrer Entstehung apperzipierende Vorstellungen mitwirkten. Diese sind die Ursache, jenes die Wirkung. Je vollständiger und energischer sich die A. vollzieht, desto reicher wird auch die Wahrnehmung. Was folgt hieraus?

a) Es werden vom Erwachsenen nicht neue Einzelwahrnehmungen gebildet und diese in ihrer Gesamtheit erst den verwandten Elementen der Seele eingefügt, sondern das Hervortreten dieser geistigen Elemente und die Entstehung neuer Teilwahrnehmungen ist in der Regel ein einziger Apperzeptionsakt. Nur insoweit, als mehrere solche Apperzeptionsakte in der Wahrnehmung von der Sonnenfinsternis gegeben sind, kann von Teilvorgängen der allmählich fortschreitenden A. die Rede sein.

b) Die vollständige und deutliche Wahrnehmung von der Sonnenfinsternis ist nicht der Gegenstand, sondern das Ergebnis eines Apperzeptionsvorganges.

c) Wenn der Erwachsene sonach im Gegensatze zu dem unerfahrenen Kinde die Perzeption von der Sonnenfinsternis apperzipierend zu einer viel reicheren und schärferen gestaltet, so hat jene unzweifelhaft, wie die angefochtene Definition behauptet, an Klarheit, Regsamkeit und Bedeutung gewonnen. Damit ist zugleich erwiesen, dafs jener Begriffserklärung auch für den besprochenen Apperzeptionsvorgang volle Giltigkeit zukommt und dafs der Herr Rezensent letzteren mit Unrecht von ihr ausschliefst.

Er hat eben bei ihm, wie es scheint, an die Fälle der aktiven A. gedacht, wo eine neueintretende Wahrnehmung zunächst keine Apperzeptionshilfen findet, an die Fälle, wo zwischen der Perzeption und ihrer Einfügung in verwandte Gedankenkreise ein längerer Zeitraum liegt. Aber hier trifft dies, wie auf S. 7 meines Buches ausdrücklich bemerkt wird, durchaus nicht zu; hier kommt jede Einzelwahrnehmung wie die Gesamtwahrnehmung zu stande »unter dem wesentlichen Einflusse der A. und gleichzeitig mit ihr.« Was also von einer ganz anderen Gruppe von Apperzeptionsvorgängen gilt, hat Herr Fack irrtümlicherweise auf vorliegendes Beispiel übertragen.

Er hat weiter in dem von ihm angeführten Satze: »Wir sehen zugleich vermöge der durch frühere Beobachtungen erlangten Vorstellungen und Fertigkeiten manches, was dem unerfahrenen Menschen verborgen bleibt, und wir fügen der Wahrnehmung aus unserm Inneren zahlreiche geistige Elemente bei, die in der Empfindung überhaupt nicht gegeben sind« — die beiden Hauptsätze in ein ganz andres logisches Verhältnis zu einander gesetzt, als nach den vorausgehenden Darlegungen zulässig ist. Nicht im Verhältnis der zeitlichen Aufeinanderfolge stehen die in beiden Sätzen behaupteten Thatsachen, sondern in dem der Gleichzeitigkeit, der Wirkung und Ursache: weil wir der Perzeption aus unserm Innern zahlreiche geistige Elemente beifügen, die in der Empfindung unmittelbar nicht gegeben sind, sieht der Erwachsene manches, was dem unerfahrenen Menschen verborgen bleibt. Ich denke da z. B. an die Vorstellungen von der Art und Weise, wie der Mondschatten die Sonnenfinsternis bewirkt, an Seeleninhalte also, die nicht auf dem Wege der Wahrnehmung, sondern mittelbar durch Vergleiche und Schlüsse erworben werden. Diese führe ich in gedachtem Satze neben den »durch frühere Beobachtungen« erlangten Vorstellungen von der Sonnenfinsternis als eine zweite Art apperzipierender Vorstellungen auf, worauf schon das die beiden Hauptsätze verbindende »und« hindeutet. Was macht aber der Rezensent aus diesem nicht mifsverständlichem Satze? Er spricht von der durch die A. bereits erzeugten vollständigen und deutlichen Wahrnehmung, wo doch dem ganzen Zusammenhange zufolge nur die Perzeption gemeint sein konnte. Er behauptet, »jene Wahrnehmung werde gewissen geistigen Elementen eingefügt,« während es doch umgekehrt auf S. 6 meines Buches heifst: »geistige Elemente fügen wir der Wahrnehmung (d. i. Perzeption) bei.« Nur durch solche gewaltsame Deutung und offenkundige Verdrehung des klaren Wortlautes konnte Herr Fack dazu gelangen, meine Darstellung mit der Begriffserklärung in Widerspruch zu setzen.

Damit bricht aber, um mich seines Ausdrucks zu bedienen, sein ganzes kritisches Gebäude in sich zusammen. Es ist ihm nicht gelungen, zu widerlegen, dafs im Apperzeptionsvorgange ein Seeleninhalt 1. verwandten Produkten unsres bisherigen Vorstellungs- und Gemütslebens eingefügt und dadurch 2. zu gröfserer Regsamkeit und Bedeutung erhoben wird. Diese zwei wesentlichen Merkmale, die wahrlich mehr als »ein Momentchen Gemeinsames« einschliefsen, unterscheiden die A. genügend von anderen psychischen Thätigkeiten. Dafs sie bei aller Erkenntnisthätigkeit und mittelbar auch bei den Gefühls- und Willensakten sich wirksam erweist, spricht doch nicht gegen die Richtigkeit ihres Be-

griffs, und wenn hier ein weithin herrschendes Gesetz des Seelenlebens sich in verschiedenster Anwendung kundgiebt, warum soll man es nicht als solches anerkennen? Das heifst noch lange nicht, eine »verkappte Encyklopädie« bieten — ein Vorwurf, der leicht genug wiegt, so keck er auch allen Vertretern der Apperzeptionstheorie — also auch einem Leibniz, Herbart, Lazarus, Lotze, Wundt u. a. — entgegen geschleudert wird. Die »besseren psychologischen Kompendien« übrigens, bei denen Herr Fack sich betreffs der seelischen Elementarvorgänge lieber Rats erholen möchte, handeln fast ohne Ausnahme auch von der A. und zwar meist in ähnlichem Sinne, als es von mir geschehen. Wenn sie hierbei nachträglich die Bedeutung der A. für viele jener elementaren Prozesse betonen und trotzdem jene Elementarvorgänge erst für sich darstellen, als gäbe es gar keine A., so kann ich darin weder eine besondere Folgerichtigkeit, noch eine besondere Klarheit der Darstellung erkennen.

II. Herr Fack behauptet weiter, dafs der Begriff der Wahrnehmung« von mir in verschiedener Bedeutung gebraucht worden sei. Zunächst wird er mir zugestehen müssen, dafs ich ihn auf S. 4 genau bestimmt und von der Empfindung scharf unterschieden habe, und auch darüber, wie sich zu beiden Begriffen die Vorstellung verhält, läfst die Abhandlung nicht im Zweifel. Es ist selbstverständlich und leicht nachzuweisen, dafs überall, wo es darauf ankam, jene 3 verwandten Begriffe scharf aus einander zu halten, auch für den betreffenden Begriffsinhalt das entsprechende Wort gewählt worden ist. Wo dagegen eine solche Unterscheidung nicht nötig und beabsichtigt war, wo etwas behauptet wurde, was jedem der drei Begriffe in gleichem Mafse und vollem Umfange zukam, da ist allerdings aus stilistischen Gründen, der Abwechslung halber, öfters ein Name statt der anderen gebraucht worden. Das ist nicht nur vollkommen zulässig, sondern auch anderwärts üblich. Wie breit und umständlich müfste die Darstellung werden, wenn überall, wo etwas ausgesagt werden soll, was sowohl von der Empfindung als von der Wahrnehmung und Vorstellung gilt, keines dieser Wörter die anderen vertreten und der Leser die selbstverständliche Verallgemeinerung nicht vollziehen dürfte! Wenn daher der peinliche Herr Inquisitor mir vorrechnet, dafs ich auf zwei Seiten das Wort Empfindung viermal, Wahrnehmung neunmal und Vorstellung achtmal angewandt habe, während doch immer an die gleiche Sache gedacht werde, so frage ich ihn: Woher wissen Sie das letztere? Es steht Ihnen frei, bei jedem Wort nur an das zu denken, was es eben zunächst bezeichnet — und es wird auch bei solch pedantischer Strenge noch ein guter und richtiger Sinn herauskommen. Es wird aber auch erlaubt sein, da, wo der Zusammenhang keine Zweifel zuläfst, ein Wort als den Vertreter der beiden anderen

aufzufassen und so eine Behauptung selbstdenkend zu verallgemeinern. Der Herr Rezensent, der selbst einmal (im 6. Beispiel) von Wahrnehmungen spricht, »die aus Vorstellungselementen hergestellt sind« (!), würde sicher diese Thatsachen nicht übersehen haben, wenn es ihm eben, nach seinem Motto zu schliefsen, nicht darauf angekommen wäre, mir nur Unangenehmes zu sagen.

Inwieweit und in welchem Sinne bei der Wahrnehmung von der Sonnenfinsternis von Perzeption die Rede sein kann, das ist oben unter I 5 so eingehend erörtert worden, dafs ich mir ein nochmaliges Eingehen auf diesen Begriff wohl ersparen darf.

III. Was endlich die einleitenden Sätze auf S. 1—2 meiner Abhandlung anbelangt, so halte ich nach wie vor den Hinweis auf den subjektiven Charakter unsrer Wahrnehmungen für einen geeigneten Ausgangspunkt zur Einführung des Lesers in das Wesen der A. Natürlich konnte mir nicht in den Sinn kommen, dabei »das Erkenntnisproblem in einigen Zeilen abthun zu wollen«. Aber was hier über die Aktivität der wahrnehmenden Seele vorausgeschickt wurde, ebnet in der That der Einsicht in den Verlauf der geistigen Aneignung die Wege. Zudem beschränkt sich die Darstellung so auf das Allernotwendigste und allgemein Zugestandene, dafs jeder Gebildete, der mindestens über die Entstehung der Sinnesempfindung unterrichtet ist, den Ausführungen des Buches zu folgen vermag. Wenn daher der Herr Rezensent dies im Hinblick auf die »nicht philosophisch geschulten Leser« bestreitet, so scheint er mir doch die Bildung unsres Lehrerstandes zu unterschätzen. Für Lehrer ist ja das Buch vornehmlich geschrieben, und wer von ihnen zu ihm greift, wird sicherlich mit den Elementen einer rationellen Psychologie vertraut und so befähigt sein, »sich durch das Buch hindurchzuarbeiten«.

Wenn Herr Fack die (d. h. alle) Beispiele des letzteren zu kompliziert und doch auch wieder nicht deutlich genug und bis ins einzelnste ausgeführt findet, so will ich mit ihm darüber nicht rechten. Ich glaube ihm auch ohne weiteres, dafs »es ihm kein Leichtes gewesen ist, sich durch das Buch hindurchzuarbeiten, sei's auch nur durch wenige Bogen« — die Animosität seiner Kritik verrät es ohnedies. Aber dafs es allen oder den meisten Lesern so sauer falle, mufs ich doch entschieden bestreiten. Zahlreiche Aufserungen von Freunden des Buches, sowie die Thatsache, dafs es auf den Seminaren den Schülern vielfach zur Lektüre empfohlen und seit Jahren in kleineren oder gröfseren Lehrervereinigungen studiert wird, beweisen das Gegenteil. Das sage ich nicht, um das Buch zu loben, sondern um dem Herrn Kritiker zu zeigen, dafs auch der Schriftsteller es nicht allen Leuten recht machen könne. Geht es mir doch mit seiner Kritik ähnlich wie

ihm mit meinem Buche: Bei aller Anerkennung des Scharfsinns und der dialektischen Kunst, die sie verrät, kann ich doch leider nicht sagen, dafs sie mich erheblich gefördert hat und dafs ihr selbstbewufster, herausfordernder Ton den thatsächlichen Ergebnissen derselben entspricht.

B. Mitteilungen.

I. Stimmen aus Sachsen über Reform des Religionsunterrichts.

Mitgeteilt von Fr. Franke in Leipzig.

1) Die amtliche Leipziger Zeitung brachte kurz nach Pfingsten 1891 einen Bericht eines Herrn R. B. über den Vortrag des Superintendenten Braasch aus Jena auf dem Thüringer Kirchentag in Weida. Wir setzen die Hauptforderungen des Vortrages selbst als bekannt voraus *), wollen aber den angeführten Bericht etwas ins Auge fassen, da derselbe weder als Muster pädagogischer Überlegung noch als Wiedergabe der allgemeinen Stimmung gelten kann.

Herr R. B. berichtet: »Ziel (des biblischen Geschichtsunterrichts) soll sein, die Jugend für die biblischen Gestalten, insbesondere für den Herrn Jesus Christus im Herzen zu erwärmen und zu begeistern«. Wohl! es giebt nichts Höheres als dies, wenn Herr R. B. unter Wärme und Begeisterung nicht einen Gefühlsrausch versteht, der an bestimmten Orten oder bei gewissen Anlässen den Menschen erfafst, bei Eintritt in die berufliche Arbeit u. s. w. aber wieder der nüchternen Selbstsucht Platz macht, sondern eine Sinnesweise, in welcher Begeisterung für den Herrn Jesus Christus »fest« geworden ist. (Ebr. 13,9.) Die Methode dieser Erwärmung und Begeisterung ist nun gewifs eine wichtige Sache; auch eine schwierige? Es scheint nicht so: »Der Unterricht in der bibl. Geschichte mufs natürlich sein, d. h. er hat nichts weiter zu thun, als die Geschichte in einer für die Kinder fafslichen, womöglich sie fesselnden, anmutigen Weise zu erzählen. Das Abdestillieren und Einpauken katechismusartiger Sätze ist ein vollkommener Missgriff.« Also: falslich erzählen! Gut. Womöglich fesselnd, anmutig, d. h. also, wenn nicht möglich, dann nicht fesselnd und nicht anmutig. Bleibt noch die Fafslichkeit! Aber wie steht es bei der blofsen

*) Vgl. Staudes Aufsatz im 4. Hefte des vorigen Jahrgangs der »Päd Stud.«

Faſslichkeit mit Wärme und Begeisterung? Und giebt es auſser dem Erzählen nichts als Abdestillieren und Einpauken katechismusartiger Sätze? Was bedeutet ferner neben solchen Behauptungen das vorausgeschickte Zugeständnis, es sei richtig, »die Aneignungsfähigkeit als bestimmend für den Gang des Unterrichts anzusehen,« und die Anwendung der fünf Normalstufen auf jede Einheit gehe von diesem richtigen Grundsatze aus?

Herr Superintendant Braasch selbst stellt allerdings neben das Erzählen noch kurze Erläuterungen und Denkfragen, die man wenigstens als Andeutung dessen, was noch zu thun ist, ansehen kann. Nach Herrn R. B. dagegen hat der Unterricht nach dem Erzählen »weiter nichts zu thun.« Nun wird es begreiflich, daſs er die wissenschaftlich bestimmten formalen Stufen »Normalstufen« nennt, die Freunde derselben aber als Pythagoräer der bekannten Art glaubt brandmarken zu müssen: »Wer eine Zeit lang in der Zwangsjacke der Normalstufen gesteckt hat, der wird Braasch aus vollem Herzen beistimmen. Bei uns in Sachsen macht sich die wissenschaftliche Pädagogik ja seit einigen Jahren nicht mehr so breit, immerhin finden sich an jeder Lehranstalt noch vereinzelte Vertreter dieser »Schule«. Zu fürchten ist freilich, daſs Braasch bei ihnen wenig Gehör finden wird, so wenig wie Oskar Jäger seinerzeit mit seinen scharf treffenden Pfeilen in seinem »pädagogischen Testament« erreicht hat: Das jurare in verba magistri ist nirgend so entwickelt wie in diesen Kreisen, und leider nirgend so verderblich wie in der Schule.«

Herr B. würde wohl einen angemesseneren Ton gefunden haben, wenn er die Anerkennung Braaschs, daſs es der »von Herbart ausgehenden Schule um die groſse Sache sehr ernstlich zu thun ist«, nicht seinen Lesern und sich selbst verschwiegen hätte. Daſs Herr Braasch auch gegen die »theologisierende Methode« des Unterrichts sich mit erfreulicher Schärfe ausgesprochen hat, erfährt der Leser gleichfalls nicht, obwohl es sich auch »bei uns in Sachsen« gegen dieselbe regt, vgl. z. B. Hempel, Zum Katechismusunterrichte (Leipzig 1885) S. 3, 46, 64, 75.

2) Die Behauptung, daſs sich in Sachsen die »wissenschaftliche Pädagogik« nicht mehr so breit macht, erhielt eine unerwünschte Beleuchtung durch die Neunte Allg. Sächs. Lehrerversammlung in Dresden (Michaelis 1891), die Befürchtung des Herrn R. B. aber, daſs die ihm notwendig erscheinenden Reformvorschläge wenig Gehör finden würden, wurde in unerwünschter Weise bestätigt. An die evangelisch-lutherische Landessynode war die Petition gelangt, das hohe Kirchenregiment zu ersuchen, auf verfassungsmäſsigem Wege im Lektionsplane der Elementarvolksschule für die vier letzten Schuljahre wöchentlich fünf (statt vier) ganze Stunden dem Religionsunterrichte zuzuweisen, und die Synode hattte beschlossen, diese Petition dem hohen Kirchenregimente zur Erwägung zu überweisen. Auf der genannten Versammlung hielt nun Oberlehrer Zemmrich aus Zwickau einen Vortrag über die Frage: Bedarf die Volksschule einer Vermehrung der Religionsstunden?*) Er bestritt im allgemeinen nicht

*) In erweiterter Form im Druck erschienen. Zwickau, 1891. 47 S. 60 Pf.

das Vorhandensein der von den Petenten angeführten Übelstände, bekämpfte aber den vorgeschlagenen Weg zur Beseitigung derselben und stellte dafür die Forderung auf, dafs die intensive Trefflichkeit, »die in allen Religionsstunden der intensiven Wichtigkeit des Gegenstandes entsprechen mufs« (Herbart), gesteigert werden müsse. (S. 16.) »Die Volksschule bedarf zum Zwecke der Vertiefung des religiösen Wissens einer Reform der religiösen Unterweisung.« (S. 29.) Er ist mit Seminardirektor Schöppa überzeugt, »dafs das Kind den Glauben und dem Glauben gemäfs leben nicht durch Sätze der Glaubens- und Sittenlehre, sondern im Anschauen konkreter Personen, vor allem der Person Christi, lernt.« (S. 30.) Aber damit »das Kind in seinem Wissen das ordnende Prinzip nicht vermisse und sich nicht in der Fülle des Einzelnen verliere, ersteht noch die Notwendigkeit der Zusammenfassung der Teile des Systems, des kleinen Katechismus.« (S. 41.)*) Weil ihm nun feststeht, »dafs der Katechismus nicht als eine Abstraktion für sich gelehrt werden kann, sondern immer im Zusammenhange mit dem geschichtlichen Personenleben, an welchem die Wahrheit angeschaut, erkannt, ergriffen und festgehalten wird« (und weil doch das, was mit Kindern zusammengefafst werden soll, bei denselben vorhanden sein mufs), so will Herr Zemmrich aus dem Vollen der biblischen Geschichte die Katechismussätze ableiten (oder wie man auch sagen kann, abdestillieren und einpauken) lassen. Dann ist auch kein Grund vorhanden, wie Braasch in den zwei letzten Schuljahren besonderen Katechismusunterricht zu treiben; auf der Oberstufe sollen beide vereinigt werden (und auf der Unterrichtsstufe geschicht es eigentlich meistenteils schon). »Aus dem Nebeneinander der derzeitigen beiden Hauptzentren der religiösen Unterweisung mufs ein Ineinander, ein Ganzes geschaffen werden.« (S. 30.)

Der Vortragende verfocht somit kurzgesagt die formalen Stufen im Religionsunterrichte nebst den nächsten Voraussetzungen und Folgerungen. Wenn sich nun wirklich, wie Herr R. B. sagt, an jeder Lehranstalt nur vereinzelte Vertreter der Zwangsjacke finden, so mufste der Vortrag einen gründlichen Durchfall erleben. Die Versammlung aber nahm die zusammenfassenden Thesen beinahe einstimmig an. Soweit es sich dabei um Ablehnung der Vermehrung der Stundenzahl handelte, wird dieses Ergebnis nicht überrascht haben. Dafs auch der positive Teil des Vortrages Zustimmung fand, mag der Eine den gediegenen Ausführungen des Redners, der Andere der inneren Gewalt der Sache selbst zuschreiben. Jedenfalls wurde die konzentrierende, lehrplangestaltende Kraft der formalen Stufen überzeugend dargelegt, und zwar ohne dafs die kurzen Termini gebraucht wurden. Wir sind daher auch weit davon entfernt, Einen der Zustimmenden gegen seinen Willen zu »unserer« Schule zu zählen. Aber diese Schule, das ist klar geworden, hat auch nicht nötig, sich irgend

*) Der Katechismusunterricht ist auch nach Braasch »eine gedrängte Zusammenfassung der Heilswahrheiten«.

jemandem zum Trotze »breit zu machen.« Vor einigen Jahren mufsten die Freunde derselben wie die Juden beim Baue des zweiten Tempels in der einen Hand immer die Waffen tragen, und da hörte man es wohl häufig klirren. Waffenschlag klang noch zwischen die Worte des friedliebenden Mannes, der auf der siebenten Sächs. Lehrerversammlung (Michaelis 1884 in Freiberg) über wissenschaftliche und Volksschulpädagogik sprach. In diesem Jahre hat die Versammlung kritisch-positive Darlegungen, die zwar nur ein einzelnes Gebiet beleuchteten, aber vom Standpunkte des Ganzen aus, objektiv-ruhig und zustimmend hingenommen.

---

2. Etwas vom Lesen und Lesebuch in der Volksschule.

Von Fr. Franke in Leipzig.

Unter dieser Überschrift bringt die Zeitschrift für den deutschen Unterricht im 5. Jahrg. S. 527 ff einen Aufsatz von Karl Strobel in Berlin, in welchem ein beachtenswerter Vorschlag für Neugestaltung der Lesebücher gemacht wird »Ruhe und Mufse für das Lesen zur Unterhaltung und Ergötzung findet man nicht mehr. Ein ganzes Buch versteht unsere Zeit nicht mehr zu lesen und in Ruhe zu geniefsen. Sich liebevoll in den Inhalt hinein zu versenken, ihn auf Herz und Gemüt einwirken zu lassen, langsam die genossene geistige Nahrung zu verdauen, daraus Entschlüsse zu festen Grundsätzen zu fassen und Begeisterung für hohe, hehre Thaten zu empfangen: das scheint unserem Geschlecht nicht mehr möglich zu sein.« In dieser Strömung schwimmt auch die Schule mit, obwohl man merkwürdigerweise »sich überall des Fehlerhaften, ja durchaus Falschen dieser Richtung bewufst ist (? f. unten) und im Wort und Schrift dagegen ankämpft. Damit recht viel Stoff des Bildenden und Belehrenden aus allen Unterrichtsfächern durchgearbeitet (?) werden kann, werden die Lesestücke recht klein gemacht, in lauter Häppchen zerschnitten und in recht bunter Mannigfaltigkeit dargeboten, damit die Kinder immer von einer Stunde zur anderen, oft gar in einer und derselben Stunde, aus einem Stoff in den andern, aus einer Darstellungsweise in die andere gezerrt werden, damit sie nippen von allem, aber niemals essen; naschen, aber niemals kauen und verdauen lernen. Es ist auch hier die »Häppchenlitteratur«, welche vorherrscht und den Stoff liefert.«

Um eine Umkehr zu bewirken, schlägt nun Verf. für die kursorische Lektüre in sechsklassigen Schulen folgende Bücher vor: Für Klasse V: Kinder- und Hausmärchen der Gebr. Grimm (einige sind fortzulassen); für Klasse IV: Lokalsagen der Stadt, des Kreises oder der heimatlichen

Provinz; für Klasse III: Deutsche Sagen (z. B. der Gebr. Grimm mit Auswahl); für Klasse II und I eine Schulausgabe in einem Bande von Gustav Freytags Bildern aus der deutschen Vergangenheit. Nach dieser Auswahl ist dann die Schülerbibliothek zusammenzustellen; für jede Klasse soll eine kleine Anzahl von Schriften in je 12—15 Exempl. vorhanden sein und vom Lehrer des Deutschen (Klassenlehrer) verwaltet werden. Unter den vorgeschlagenen Büchern finden wir Heys Fabeln, Willmanns Lesebuch aus Homer und aus Herodot; Goldschmidts Geschichten aus Livius, deutsche Heldensagen, den Simplicissimus u. a.

Für das statarische Lesen wünscht Verf. ein kleines Litteraturbüchlein, welches den Forderungen der Allg. Bestimmungen entsprechend etwa 150 poetische und prosaische Stücke enthalten müfste. Auch hier möchte er für die einzelnen Klassen Hauptgruppen bilden, und zwar nach Autoren, und setzt daher als Hauptstoffe an: Für Klasse VI Heysche Fabeln; für Klasse V Fabeln von Luther und Gedichte von Hoffmann von Fallersleben; für Klasse IV Fabeln von Lessing sowie Fabeln und poetische Erzählungen von Gellert; für Kl. III Hebel und Uhland: für Kl. II und I Schiller und Goethe.

Diese Vorschläge wären in der That geeignet, in die Lesebuch-Litteratur einen frischen Zug zu bringen und oft beklagte Übelstände, namentlich die Zusammenhangslosigkeit zu beseitigen. Auch zeigt die Anordnung der Stoffe einen glücklichen Blick für das, was den Altersstufen kongenial ist. Leider aber unterläfst es Herr Strobel gänzlich, sich mit verwandten Bestrebungen aus einander zu setzen, und obwohl er in der Begründung unzweifelhaft auf thatsächliche Übelstände sich stützt, so scheint uns sein Heilmittel doch zu sehr a u f d e n d e u t s c h e n U n t e r r i c h t allein berechnet zu sein. Seine Vorschläge sind unserer Meinung nach sozusagen e i n s e i t i g - g u t, was wir durch einige Bemerkungen nachzuweisen suchen wollen.

Der Tendenz der Zeitschrift gemäfs gilt ihm, wie wir annehmen, der deutsche Unterricht wenn nicht als gegenwärtiger, so doch als zukünftiger, d. h. notwendiger Mittelpunkt des gesamten Unterrichts. Wir würden unsere Meinung über diesen wichtigen »Punkt« anders fassen, wollen aber zunächst nur vom Lesebuche reden. Dieses soll in der That »einen Mittelpunkt bilden für den gesamten Unterricht, es soll helfen die Einheit in dem Unterrichtsgange herstellen und erhalten, welche aufserdem bei den verschiedenartigen Lehrfächern, die in der Schule zu treiben sind, fortwährend gefährdet erscheint«, und im besonderen soll es die Grundlage bilden für den Unterricht in der Muttersprache.*)

Denkt man nun sogleich an die beiden Arten des Lesens, für die es Stoffe auszuwählen gilt, so ist — abgesehen von den allgemeinen Bestimmungen — die volkstümlich-klassische Litteratur, die Herr Str. zusammengestellt hat, gewifs das Nächstliegende. Wir werden auch an den Stoffen

*) Jahrb. des V. f. w. P. 10, S. 14.

selbst nur wenig auszusetzen haben; aber der Standpunkt, von dem aus dieselben angesehen werden, bedarf einer genaueren Bestimmung. Mit Ruhe und Mufse zum Zwecke der Unterhaltung und Ergötzung lesen zu lernen, ist zwar sehr wertvoll, aber für den Pädagogen, der doch mehr ist oder sein soll als ein wohlwollender, klug ratender Freund in Sachen der Lektüre, liegt dieser Wert darin, dafs ein höherer Zweck dadurch gefördert wird. Herr Str. kennt dieses Höhere gar wohl und nennt es beim richtigen Namen. Soll aber der Knabe wirklich geistige Nahrung kauen und verdauen lernen, soll Herz und Gemüt genährt, soll der Wille für hehre Thaten gekräftigt werden, dann kann der deutsche Unterricht bez. der Lehrer des Deutschen allein nicht die Auswahl, Zubereitung und Darbietung der Geistesnahrung bestimmen, welche ein so wichtiges Lehrmittel wie das Lesebuch dem Kinde zuführen soll. Mit anderen Worten: Der Inhalt des Lesebuches ist aus dem Ganzen des Unterrichts heraus zu bestimmen, damit er wieder auf den ganzen Menschen wirken kann.

Wenn wir aber von Bestrebungen sprachen, die denen des Herrn Str. verwandt seien, so meinten wir freilich den Ausdruck Bestrebungen strenger, als uns eigentlich lieb ist. Falls es nämlich gilt, das gesicherte pädagogische Wissen der Gegenwart an diesem einen Lehrmittel zu zeigen, mufs man gestehen, dafs nur Anfänge und vorläufige Entwürfe vorliegen. Unsere Grofseltern vielleicht noch hatten in ihrem Rochowschen Kinderfreund, in Hempels Schulfreund und ähnlichen Büchern das, was wir unseren Kindern jetzt geben möchten: Ein einheitliches ganzes Buch, in das sie sich liebevoll versenkten, aus dem sie für Geist und Herz Nahrung sogen, aus dem*) sie mit eigenem Ergötzen ihren Enkeln vorlasen, wie Schreiber d. Z. selbst erlebt hat. Und noch weiter zurück waren Bibel, Gesangbuch und Katechismus »die ganzen Bücher«, in die man sich liebevoll versenkte, die auf Herz und Gemüt wirkten, trotzdem sie nicht blofs in den Kopf, sondern oft genug auch auf und an denselben kamen! Andere Zeiten, andere Lesebücher; unsere Zeit wird Häppchen behalten, so lange sie derselben würdig ist. Die bessere Einsicht ist längst da, aber jedenfalls nicht so vorbereitet, wie Herr Str. S. 528 annimmt; er hat da wohl von fernem Zukünftigem geredet (2. Sam. 7,19).

Um nun aber auf die »verwandten Bestrebungen« in der Gegenwart zu kommen, so haben wir vornehmlich im Sinne von Rein, Pickel und Scheller das Lesebuch für das zweite Schuljahr; das Historische Lesebuch für das dritte und vierte Schuljahr; die Ausgewählten Gedichte für den Geschichtsunterricht. Bezüglich des Zweckes derselben vgl. man Rein, Pickel und Scheller: »Das dritte Schuljahr«, 4. Aufl. S. 112, sowie die Lesebuchentwürfe der folgenden »Schuljahre«. In diesen Lesebüchern und Entwürfen nehmen die geschichtlichen Stoffe eine hervorragende Stellung ein, jedenfalls aus denselben »nationalen Gründen«,

---

*) Nämlich aus dem früher selbst gebrauchten Exemplar!

die Herr Str. für seine Auswahl geltend macht. Auch die Auswahl im Einzelnen trifft, wenn wir von dem Unterschied zwischen kursorischem, statarischem und privatem Lesen zum Teil absehen, weil ja alle drei nach demselben Plane entworfen sind, oft zusammen, wahrscheinlich aus denselben pädagogischen Gründen, welche die Verf. anführen, vgl. auch Ziller, Grundlegung, 2. Aufl. S. 312: »Auf dem Gebiete der Geschichte und Litteratur ist dem aus grauer Vorzeit überlieferten, altbewährten und abgeklärten Erbgute, den mit unvergänglichem Leben erfüllten Werken in klassischen Darstellungen immer die erste Stelle im Unterrichte einzuräumen«. Nun aber der Unterschied! Reins historische Stoffe sollen gröfstenteils inhaltlich in den Geschichtsstunden durchgearbeitet werden, und dem deutschen Unterrichte bleibt es dann überlassen, in seiner Weise an dem Stoffe weiter zu arbeiten — oder auch nicht. Herr Str. stellt aber diese Stoffe (z. B. Grimms Märchen, Heimatsagen, deutsche Sagen) für das Lesen auf, ohne danach zu fragen, ob etwa der Geschichts- oder besser der Gesinnungsunterricht dieselben Stoffe brauche und benutze und bez. wann dies der Fall sei. Z. B. bilden zwölf Grimmsche Märchen in Reins »Erstem Schuljahr« den Hauptgesinnungsstoff für das erste Schuljahr, wo sie zu erzählen sind, während sie im Lesebuche des zweiten Schuljahres als Lesestoff wiederkehren. Herr Str. verlangt für dieselbe Altersstufe gleichfalls Grimmsche Märchen; der ganzen Richtung seiner Arbeit gemäfs soll aber die inhaltliche Betrachtung (soweit im kursorischen Lesen eine solche überhaupt zulässig ist) bei diesem Lesen selbst stattfinden, d. h. unserer Meinung nach in ungenügender Weise. — So sollte man auch weiterhin über das Lesen von Heimatsagen oder deutschen Heldensagen gar nichts ausmachen wollen, ohne einen **bestimmten** Plan im Geschichtsunterricht und eine **geregelte** Bezugnahme auf den entsprechenden Stoff im Lesebuche vorauszusetzen. Uns ist der wirkliche Fall bekannt, dafs in einer achtklassigen Schule das fünfte Jahreslesebuch eine ganz annehmbare Prosabearbeitung der Nibelungensage bis zu Siegfrieds Tode enthält, das sechste Lesebuch den zweiten Teil der Sage hinzufügt, im siebenten Schuljahre der Geschichtsunterricht die Sage anfasst und im achten Schuljahre die »Heldensagen« in der »Litteratur« daran kommen! Das mag eine hervorragende Verkehrtheit sein, aber unrichtig ist es doch wohl auch, wenn der Geschichtslehrer die Sage durcharbeiten soll, der Schüler die Bearbeitung im Lesebuche hat und doch beides der Zeit nach nicht zusammenpafst. Das könnte aber, wenn der deutsche Unterricht allein den Inhalt des Lesebuches bestimmte, nur dadurch vermieden werden, dafs der Geschichtslehrer seinen Plan nach dem Lesebuche entwürfe. Ob Herr Str. diese Lösung will, ist nicht ersichtlich und darum vorläufig nicht anzunehmen; zur Regulativzeit wurde es in Preufsen bei sämtlichen gemeinnützigen Kenntnissen so gemacht. Vgl. übrigens »das dritte Schulj.« S. 112.

Derselbe Mangel an Rücksicht auf den Geschichtsunterricht würde sich auch bei Uhlands Balladen u. s. w. (Strobels III. Klasse) zeigen, falls

nicht die in Betracht kommende Zeit des Mittelalters in derselben Klasse vorkommt.

Wenn ferner Schiller und Goethe den obersten Stufen zugewiesen werden, so ist das gewifs richtig, obwohl viele kleine Poesien auf früheren Stufen möglich wären. Aber nach welchen Weisungen sollen wir auswählen? Und wird da nicht hinsichtlich des Inhaltes wieder ein Vielerlei entstehen, trotzdem immer derselbe Dichter zu uns spricht? Herr Strobel legt hier leider zu ausschliefslich litterarische Ganze vor. Fassen wir, nachdem wir über die historisehen Stofte genügend gesprochen haben, die Gruppen des statarischen Lesens besonders ins Auge. Wir finden eine gewisse Einheitlichkeit des Inhalts, der Denkart, Stimmung und Darstellung vor und können auch die Anordnung (Hey, Luther, Lessing, Gellert) vielleicht nicht tadeln. Soll man aber — und damit gehen wir wieder über den litterarischen Gesichtspunkt hinaus — die Kinder wirklich mehrere Jahre vorwiegend mit der nüchternen Lebensklugheit der Fabeln nähren? Das ist wohl zu viel. Hier sprechen für den Erzieher Gründe, welche schwerer wiegen als die litterarische Ganzheit! Schon eine kleine Anzahl von echten Lehrfabeln, nach einander ausführlich behandelt, wird die Kinder sättigen. Sie merken bald, dafs es immer wieder auf das »Hellesein« abgesehen ist, und wo eine tiefere sittliche Weisung sich ergiebt, wie etwa in der Erzählung vom alten Löwen, da bewirkt die Einkleidung nicht selten eine gewisse Kühle, welche der richtigen Wertschätzung hinderlich ist. Ganz anders wirkt freilich die Fabel dann, wenn sie sich in den kindlichen Gedankenkreis einordnen läfst als neue, etwa lustigere oder gröbere Ausführung eines auch sonst noch er- und bearbeiteten Gedankens, oder wenn sie gleich in einem gröfseren Zusammenhange auftritt, wie etwa die Uneinigkeit der Glieder bei der Auswanderung nach dem heiligen Berge. Die inhaltliche Behandlung nicht nur der grofsen, sondern auch der kleinen Stücke mufs oft vom Sachunterrichte besorgt oder wenigstens getragen und gestützt werden. Man beobachte Knaben, welche beim Ring des Polykrates das erste Wort vom antiken Schicksalsglauben hören. Verwerflich sind die einzelnen und kleinen Stücke nicht an sich, sondern nur insofern sie im Gedankenkreise des Kindes Häppchen bleiben, d. h. wenn sie sich an Hauptstoffe nicht anschliefsen lassen oder wenn für diesen Anschlufs nicht genug gethan wird. Es könnte sogar grofse Stoffe geben, die im Kindesgemüte »Happen« bleiben.*) Neben den persönlichen Mittelpunkten für die Lektüre, die eine gewisse Berechtigung haben, entstehen dann auch sachliche Sammelpunkte aller Art, es entstehen Anhaltspunkte für Stimmungen, für deren wiederkehrende Erzeugung dieselben oder auch andere Poesien benutzt werden, u. s. f., wie aus den »Schuljahren« des Näheren zu ersehen ist. Um es nun

*) Bliedner hat in seinem Schillerlesebuch (Dresden, 1883) kleinere Lesestücke zusammengestellt, die sich auf Seminarien an die Lektüre Schillerscher Werke anschliefsen. Vgl. Päd. Stud. 1882, Heft 1, besonders S. 24 f. und Jahrb. des V. f. w. P. 15, S. 105 ff. Man vergleiche Bliedners Plan (Stud. a. a. O. S. 28) mit dem Strobels!

kurz zu sagen: Man mufs stets auf **psychologische Ganzheit der Eindrücke** hinarbeiten. Die litterarische Ganzheit der Stoffe unterstützt das, ist aber nicht immer vorhanden und für sich allein selten zureichend. Ebendarum ist die Entwerfung eines besseren Lesebuchs nicht Sache des deutschen Unterrichts blofs, sondern der Pädagogik. Wir vermuten, dafs ein so bearbeitetes Lesebuch Herrn Strobel gefallen würde durch seine Ausscheidung vieler Stoffe, auch durch Aufnahme neuer, vor allem aber durch sachgemäfse Anordnung, durch Konzentrierung aller Wirkung auf den Hauptpunkt: Bildung des ganzen innern Menschen. Von den gangbaren Lesebüchern würde es sich vorläufig auch dadurch unterscheiden, dafs es nicht — gehen würde. Die noch frei bleibende Zeit ist durchaus nicht überflüssig. Es liegt im Interesse der Sache, dafs einstweilen »die Litteratur zu diesem Zwecke durchsucht, das passende Material aus derselben ausgehoben, gesichtet und auf die einzelnen Lehrstufen verteilt werde, um dasselbe für einen künftigen Bedürfnisfall bereit zu haben.«*) Darum freuen wir uns der Zusammenstellung des Herrn Str. und seines Feldzuges gegen die »Häppchen« und wollen an dieser Stelle die Kunde davon weiter tragen.

---

3. Die für die Schule bearbeiteten Pilzwerke.

Von C. Kahle-Ilmenau.

Während man noch vor wenigen Jahren die herrlichen Pilzgebilde im Walde draufsen achtlos überging, das Urteil über ihren Wert oder Unwert den Pilzkundigen oder den Gourmands überliefs, und in den Schulen sowohl durch den Mund des Lehrers, als auch durch das Lesebuch belehrt wurde, sie ruhig stehen zu lassen,**) da zu häufig Vergiftungen durch sie herbeigeführt würden, ist man jetzt ganz anderer Ansicht geworden. Nachdem nämlich die Naturwissenschaft durch chemische Analysen klar dargethan hat, dafs die Pilze Eiweifs, Zucker, Stickstoff, Gummi, Apfelsäure, phosphorsaure Salze und aufserdem noch das ihnen eigentümliche Fungin, welches am besten mit dem Kleber des Roggens verglichen werden kann, enthalten, ist man auf die Pilze als Volksnahrungsmittel aufmerksam geworden, und hohe und höchste Behörden bemühen sich, der Pilzkenntnis Eingang in den Schulen zu verschaffen. So sind denn auf Anordnung der Behörden sowohl, wie aus eigenem Schaffenstriebe eine Reihe sogenannter »Pilzbücher für Schule und Haus« entstanden, die den Zweck haben sollen,

---

*) »Das dritte Schulj.« S. 112.

**) »Nimm dir vor, sie alle in Ruhe zu lassen«. Vaterl. Lesebuch v. Francke.

über den Wert der Pilze als Haushaltungsmittel, über ihr Sammeln und Verwenden als Nahrungsmittel den Schülern Aufschlufs zu geben.

Wenn ich nun in nachfolgenden Zeilen versuchen will eine kritische Übersicht der für die Schule bearbeiteten Pilzwerke zu geben, so tritt wohl zunächst die Beantwortung der Frage an mich heran: Wie mufs ein gutes Schulbuch über Pilze eingerichtet sein, um seinem Zwecke zu entsprechen?

Ich beantworte diese Frage dahin: 1. Es darf nicht zu viel enthalten. Es wäre unnütz dem Kinde ein Buch in die Hände geben zu wollen, was in möglichst vollständiger Aufzählung alle Pilze unserer deutschen Wälder beschreibt, giftige, wie ungiftige, geniefsbare, wie ungeniefsbare. Diese Vielheit würde nur verwirren, nur Unklarheit, statt Klarheit in den Köpfen der Kinder erzeugen.

2. Es darf aber auch nicht zu wenig enthalten. Ganz verfehlt wäre es, nur die efsbaren Pilze oder auch nur die am häufigst vorkommenden efsbaren Pilze in Beschreibungen vorzuführen, es mufs hierbei eine Erweiterung durch Vergleichung ähnlicher Pilze stattfinden. Gerade die genaue Vorführung von den unterscheidenden Merkmalen sonst sich ziemlich gleichender Pilze ist für die Schule von hohem Werte, da nur durch sie eine Verwechselung schädlicher und nützlicher vermieden werden kann.

3. Die Einzelgebilde müssen in klarer Ausführung, nicht stichwörterartig beschrieben werden; jeder einzelnen Beschreibung mufs eine, möglichst durch alle Abschnitte durchgeführte Disposition zu Grunde liegen.

4. Eine einleitende mehr wissenschaftliche Einteilung darf wohl auch bei dem Schulbuche erwünscht sein. Wenn auch längere Ausführungen über Sporenkeimung, Sporenlager, Anhefteweise der Sporen etc. fehlen sollen, so mufs doch eine klar ordnende Übersicht der beschriebenen Pilze nach den allgemein geltenden Regeln beigefügt sein, damit der Schüler befähigt werde, schon durch die äufseren Merkmale schliefsen zu können, zu welcher Art von Fruchtträgern fein zu bestimmender Pilz zu rechnen ist.

5. Es mufs eine übersichtliche, klare Anweisung über das Sammeln, Trocknen, Einmachen, Verwenden im Haushalte etc. geben. Dabei wird das Buch vorzuziehen sein, welches sich nicht in allgemeinen Allgemeinheiten ergeht, sondern womöglich Einzelrezepte bietet, oder doch wenigstens angiebt, welche Pilze zu dieser und jener Speise Verwendung verdienen.

6. Es soll von guten Abbildungen oder noch besser von guten Modellen begleitet sein. Die Anschauungsmittel müssen naturwahr sein sowohl der Grösse als der Farbengebung nach, sie müssen den Pilz nicht als Einzelgebilde, sondern in charakteristischen Gruppen in allen seinen Werde- und Vergehensstufen, auch in der Zerstörung durch seine Feinde betrachten. Gute Modelle sind guten Zeichnungen stets vorzuziehen, da auch die besten Zeichnungen den Pilz nicht so getreu wiedergeben können, als ein Modell, was von einem wirklichen Pilze abgegossen ist.

Pilzbücher wachsen jetzt wie Pilze aus der Erde heraus, und zumal an solchen, die treue Ratgeber für Schule und Haus sein wollen, ist kein Mangel. Bei vielen der mir vorliegenden Werke und Werkchen macht sich aber ein Überhasten breit, das zu einer Oberflächlichkeit geführt hat, die kaum zu glauben ist. Auf 16, 20 Seiten, von denen noch die Hälfte durch Vorrede, Art des Sammelns aufgenutzt wird, mit fragwürdigen Bildern in der Form der Neu-Ruppiner Bilderbogen und oft noch schlechter als diese versehen, soll da dem Schüler und der Hausfrau die Erkenntnis der Pilze geboten werden, soll in ihnen Vertrauen und Liebe zu der ungewohnten, bis jetzt mit argwöhnischen Blicken betrachteten Nahrung erweckt werden. Wiewohl der Hauptzweck meiner Arbeit darin zu suchen ist, auf die wertvollen Bücher, die wirklich brauchbar sind, aufmerksam zu machen, will ich doch wenigstens durch Vorführung von zwei minderwertigen, von denen noch dazu eins im Auftrag einer Regierung verfafst ist, meiner eben gemachten Behauptung beweisen.

Von den besseren Pilzbüchern erwähne ich:

1. Lenz, nützliche, schädliche und verdächtige Pilze. 1888, 9. Aufl. 224 Seiten (Thienemann-Gotha.) 6 M.
2. Dr. Röll, J., unsere efsbaren Pilze in natürlicher Gröfse dargestellt und beschrieben mit Angabe ihrer Zubereitung. 14 Tafeln in Farbendruck. 3. Aufl. (Tübingen: Hr. Laupp.) 2 M.

2a. Ferdinand Werneburg, Eisenach. Die am häufigsten vorkommenden efsbaren Pilze. Im Auftrage des Grofsh. S. Staatsministeriums zu Weimar zum Zwecke der Verbreitung in den Schulen bearbeitet. (Weimar: Herm. Böhlau 1890.) Preis 0,60 M.

3. Praktikus, der kleine Pilzsammler. 1888. 52 Seiten. (Stuber-Würzburg.) 0,80 M.
4. Wünsche, die Pilze, 1877, 322 Seiten. (Teubner-Leipzig.) 4,40 M.
5. Arnoldi, Sammlung plastisch nachgebildeter Schwämme. 1872/87. 1./21. Lieferung Nr. 1—290. (Thienemann-Gotha.) ca. 180 M.
6. Dürfeld, V., Nachfolger, Pilzkabinet. 117 Nummern, 4 Nummern bilden eine Lieferung. Beschreibung des Pilzes auf das zugehörige Standbrett aufgedruckt. (Dürfelds Nachfolger, Oschatz, Sachsen.) Preis der Lieferung 6 M.

Nicht zu empfehlen sind:

7. Richter, Max, die vorzüglichsten efsbaren Pilze Deutschlands. 1891. 26 Seiten und 8 Tafeln. (Beyer & Söhne, Langensalza.) 1,50 M.
8. Schlitzberger, S., Unsere häufigeren efsbaren Pilze in 22 naturgetreuen und fein kolorierten Abbildungen nebst kurzer Beschreibung und Anleitung zum Einsammeln und zur Zubereitung. Im Auftrage der Königl. Regierung zu Kassel. 6. Aufl. 20 Seiten. (Cassel 1890, Th. Fischer.) 1,60 M.

Das Lenzsche Werk ist erst vor kurzer Zeit neu aufgelegt und von Prof. Wünsehe herausgegeben worden. Mit grofser Pietät hat der Neubearbeiter die Form dieses ersten aller volkstümlichen Pilzbücher zu

wahren gewufst, während seine geschickt bessernde Hand überall zu erkennen ist. Als Schulbuch ist es zu breit angelegt, auch entsprechen die farbigen Abbildungen nicht mehr den Anforderungen der Jetztzeit. Gar manche Zeichnung ist hinsichtlich der Ausführung für verfehlt zu erachten, so Agaricus melleus, Marasmius oreades, Polyporus confluens u. a. m. Die volkstümliche Beschreibung aber könnte sich jeder Verfasser von Pilzbüchern für Schulzwecke zu eigen machen. Es wird immer für die Hand des Lehrers eines der brauchbarsten Bücher bleiben. Hoffentlich kommt auch die Verlagshandlung dem so oft geäufserten Wunsche nach und giebt zu dem trefflichen Inhalt bei der nächsten Auflage auch treffliche Bilder. Auf der Höhe der technischen Wiedergabe von Pilzen in Farbendruck, steht das Röllsche Werk. Der Verfasser ist, so weit meine Kenntnis wenigstens reicht, der erste nächst dem Schlesier Weberbauer, der nicht wie z. B. Lenz, Einzelbilder bietet, sondern charakteristische Gruppen. Freilich sind auch hier einige Zeichnungen für verfehlt zu erachten, doch kann eine Verbesserung in der nächsten Auflage hierin leicht Wandel schaffen. Die Beschreibungen, welche, jedem Bilde beigeheftet sind, tragen eine einheitliche Disposition nach folgenden Gesichtspunkten: Gröfse und Gestalt, Hut, Blättchen, Stiel, Fleisch, Standort, Zeit. Die Merkmale sind in kurzen Stichwörtern angegeben, fast überall zutreffend und genau. Sollte das Werk als Schulbuch seiner schönen Abbildungen wegen zu wählen sein, so könnte ich doch meine Bedingungen nicht fallen lassen. Die Beschreibungen müssen für die Schüler ausgeführt sein. Die Verwirklichung meiner 2. Forderung hat der Herr Verfasser angebahnt, so beim knolligen Blätterschwamm, beim giftigen Reitzker. Doch sind diese Vergleichungen noch nicht genügend. Die Ratschläge über Sammeln und Zubereiten der Pilze erhöhen die praktische Bedeutung dieses sehr zu empfehlenden Werkes.

Das Werkchen von F. Werneburg, Sekundarlehrer in Eisenach, ist im Auftrage des Grofsh. S. Staats-Ministeriums zu Weimar herausgeben und an die Lehrer des Grofsherzogtums verteilt worden. Es steht ganz auf dem Boden des Röllschen Werkes, gehören doch die dem Röllschen Werke beigefügten Bilder auch zu ihm. So nahe es nun auch nach Einteilung, Stoffanordnung etc. dem genannten Pilzbuche kommt, so finden wir in seinem Inhalte doch ein gutes, ja vortreffliches Stück eigener Arbeit. Keine Beschreibung ist schablonenhaft, am alt Hergebrachten hängend, jede beweist, dafs eigenes Studium, klares Anschauen und Vergleichen in ihr geboten wird. Vollständig gelungen ist dem Verfasser die vorhebende Vergleichung der ähnlichen giftigen mit den efsbaren Pilzen. Die jeder Gruppe vorangeschickte einleitende Übersicht ist klar und durchsichtig gearbeitet und ohne nennenswerte Verstöfse. Auch die Regeln über Einsammeln, Trocknen etc. sind gut geordnet, wenn sie gleich, wie auch Verfasser fühlt (Seite 22), reichhaltiger sein könnten, zumal ja das Buch für die Schulen sein soll. Es müfste wohl besser heifsen: Für die Hand des Lehrers; denn für ein Schulbuch ist es doch teilweise zu skizzenhaft be-

handelt. (Vergleiche 2 und 5 meiner aufgestellten Forderungen.) Das kleine Pilzbuch von dem Pseud. A. Praktikus (No. 3 des Verz.) steht so ziemlich meinen Forderungen für ein Schulpilzbuch zustimmend gegenüber, wenngleich in ihm mancher Abschnitt recht kurz weggekommen ist, z. B. die ganze Abhandlung über den praktischen Wert der Pilzkunde. Die schwarzen eingeschalteten Holzschnitte sind charakteristisch gearbeitet, aber doch, weil farblos, für Schüler mit wenig gebildetem Auge wertlos. Die Verlagshandlung machte sich um die Pilzkunde recht verdient, wenn sie eine neue Auflage herausgeben und die gerügten Mängel in ihr beseitigen würde. Wenn auch kein Schülerbuch, doch ein vortreffliches Handbuch für Lehrer, ein mir besonders auf meinen Pilzausflügen liebgewordener Freund ist das von Prof. Dr. Wünsche herausgegebene gröfsere Werk: Die Pilze. (No. 4 des Verz.) Ich kann mein in der Päd. Warte (No. 6 1891) gefälltes Urteil nur hier aufs neue bestätigen: Was Erfurths Flora von Weimar den Pflanzenfreunden, das wird dieses Werk allen Pilzfreunden sein, vor allen Dingen denen, die nicht, weil es die Mode, just auch einmal in Pilzen machen wollen, sondern die diese in sich abgeschlossene Wunderwelt in der grofsen wunderbaren Welt so recht genau verstehen und kennen lernen wollen.

Die unter 5 u. 6 des Litt. Verz. näher gekennzeichneten Werke sind keine eigentlichen Pilzbücher, sondern geben nur Anschauungsmittel für den Unterricht in fafslicher Darstellung mit beigefügter skizzenhafter Beschreibung und kurzer Angabe, ob der dargestellte Pilz efsbar oder giftig ist.

Das Arnoldische Werk ist allgemein bekannt, aber wohl nur darum so weit verbreitet, weil man noch keine besseren Pilzmodelle kannte. Der gröfste Fehler an den Modellen ist der, dafs sie einzeln geboten werden. Nur bei einigen, z. B. beim Steinpilz, hat der Herausgeber zwei Exemplare des einen Pilzes geboten. Viele, wie Reizker, Eierschwamm, Ringpilz, Gichtlorchel u. a. m., dürften eine Neumodellierung vertragen, die Farbenwiedergabe ist oft verfehlt. Wenn der Herausgeber nicht seinen Stolz in der Menge der dargestellten Pilze (gegen 300), sondern in getreuerer Wiedergabe der wichtigsten in charakteristischen Gruppen suchen wollte, so wäre den Schulen mehr als bisher mit seinem sonst viel Liebe zur Sache zeigenden Unternehmen gedient.

Victor Dürfeld Nachfolger, Oschatz in Sachsen, ist meiner Forderung bezüglich der Gruppierung näher gekommen. Vor mir stehen Steinpilz, Ringpilz, Trüffel, Semmelpilz, Filzröhrling und Kuhpilz. Jeder Pilz ist in zwei Exemplaren auf einem hölzernen Gestell gegeben. Das Stativ ist mit Moos beklebt. Besser würde es sein, auf dem Stativ den Standort eines jeden Pilzes zu markieren, durch Nadeln, Gras, steinigen, lehmigen Boden etc., was ohne grofse Schwierigkeiten geschehen kann. Die Modelle sind von natürlichen Pilzen abgegossen, die Farbenwiedergabe ist meist gut, nur die Lamellen sind etwas flüchtig behandelt. Alles in allem ein für Schulen brauchbares Werk, besonders wenn eine passende Auswahl vorgenommen

wird. Die Trüffel ist in dem gegebenen Durchschnitt falsch gemalt, die marmorierenden Adern sind nicht fadenförmig, sondern keilig zugespitzt zu zeichnen.

Hier wäre wohl auch das von mir verfafste, mit plastischen Pilzdarstellungen begleitete Pilzbuch, welches bei A. Schenk (Maukes-Verlag) Jena erschienen ist, zu erwähnen. Inwieweit es mir gelungen ist, den von mir aufgestellten Anforderungen an ein gutes Pilzbuch gerecht zu werden, dies zu beurteilen überlasse ich gern andern. Erwähnen will ich nur, dafs ein hohes Grofsh. S. Staatsministerium die Modelle warm empfohlen und die Stadt Eisenach dieselben öffentlich für das Publikum ausgestellt hat.

Von einer recht oberflächlichen Arbeit geben die beiden unter No. 7 und 8 aufgeführten Pilzbücher Zeugnis! S. Schlitzberger hat auf 20 Seiten die ganze Pilzkunde abgethan in einem Texte, der »zahlreiche Härten und Unbestimmtheiten« aufweist. Was sind, geehrter Herr Verfasser, blutentmischende Surrogate? Haben Sie wirklich selbst die zu beschreibenden Pilze ausgewählt? Wächst wirklich Collybia esculenta so, wie Sie dieselbe beschrieben haben, in Ihrer Gegend? Sind Sie nicht zu bescheiden, wenn Sie behaupten, dafs Ihre lithographischen Darstellungen den künstlerischen und pädagogischen Forderungen im h ö c h s t e n M a f s e entsprächen? Kennen Sie Weberbauers Pilzbilder und haben Sie vielleicht dieselben als Mafsstab bei Ihrem Urteile angelegt? Sind Ihre Ziegenlippe und Ihr Schmerling wirklich Pilze aus dieser Welt? — Ich kann nur warnen vor diesem Pilzwerke und mich wundern, wie die Königl. Regierung in Kassel dieses Schriftchen 6 Auflagen hat erleben lassen. Einen Vorteil hat das Werkchen übrigens. Es ist billig, wenn auch schlecht.

In demselben Fahrwasser steuert Herr Max Richter mit seinem Pilzwerke, das die berühmte Schulbuchverlagsanstalt von H. Beyer und Söhne mit grofsen Kosten herausgegeben hat. Beschreibungen wie Abbildungen sind äufserst dürftig, die Ratschläge zum Sammeln und Trocknen hinterm Schreibtische erfunden, aber nicht der Praxis entnommen, kaum eine Zeichnung genügend, viele, wie Steinpilz, Trüffel, Stoppelpilz, Semmelpilz, ganz verfehlt. Es ist wirklich schade um die grofsen Geldopfer, die die Verlagshandlung sowohl für die Bilder, als auch für den geschmackvollen Umschlag aufgewendet hat.

Jedermann, der diese Werkchen näher und aufmerksamer prüft, wird mein zwar hartes, doch gerechtes Urteil bestätigt finden. Und alle, denen es ernst damit ist, die Förderung der Pilzkenntnis zu einem praktischen Ergebnis zu führen, werden mit mir wohl darin übereinstimmen, dafs bei einem Versuche, wie bei dem, die Pilze trotz des natürlichen Widerwillens gegen sie nach und nach zu einem Volksnahrungsmittel zu machen, alle die Werke, die in ihrer oberflächlichen Darstellung eher verwirren als klären, mehr schaden als nützen, nicht hart genug be- und verurteilt werden können.

3. „Verein von Herbartfreunden“ im Eisenacher Oberland.

Am 26. November 1891 wurde in Öchsen von Lehrern des IV. Verw. Bez. des Grofsh. S. W. ein »Verein von Herbartfreunden« gegründet. Zum Vorsitzenden wurde Fuchs-Geisa ernannt. Mitgliederanzahl: 9. Die Sitzungen finden in 14 tägigen Zwischenräumen statt. Versammlungsort ist Öchsen. Die Mitglieder des Vereins sind zumeist ehemalige Schüler des Herrn Professor Dr. W. Rein und sandten aus Verehrung ihrem Lehrer herzlichste Begrüfsung. Herr Schulrat Kögler, Schulinspektor des IV. Verw. Bez., hiefs die Bestrebungen des Vereins willkommen und sicherte ihm ein lebhaftes Interesse zu. Der Verein trat als Körperschaft dem »Verein f. w. Päd.« bei. Im Lesezirkel befinden sich: Rein, Studien — Just, Praxis — »Neue Bahnen« — Dörpfeld, Ev. Schulbl. — Mann, Blätter f. erz. Unt. — Die Zeitschriften sind gröfstenteils von Herrn Prof. Dr. Rein dem Verein freundlichst geliehen. — Seit Februar 1892 besitzt der Verein eine Bibliothek. Sie enthält bis jetzt 60 Werke.*) — Der Zweck des Vereins ist die Förderung des Verständnisses für wissenschaftliche, speciell herbartsche Pädagogik. Um die sich an die Vorträge anschliefsenden Besprechungen möglichst vielseitig zu gestalten, ist die Einrichtung getroffen, dafs der Vortragende acht Tage vor der Sitzung jedem Mitgliede die Thesen übermittelt. Ferner erfolgt an jedem Vereinstage eine Umfrage, wobei die Mitglieder sich gegenseitig auf litterarische etc. Neuigkeiten aufmerksam machen. — Die Versammlungen waren — trotz Wetter und Weg — stets gut besucht.

Am 10. Dezember 1891 sprach Röder-Urnshausen über: »Meine physiologisch-psychologische Beobachtungstabelle für die Incipientenklasse im Jahre 1891«. — Im Anschlufs an die im Hartmannschen Sinne angestellten Erhebungen Röders wies Fuchs-Geisa auf seine Beobachtungstabelle hin, welche die aufsteigende Körper-, Geistes- und Charakterbildung des Kindes während der ganzen Schulzeit fixiert. F. wird später ausführlich darüber referieren. — Am 23. Dezember 91. und 14. Januar 1892 brachte Rausch-Öchsen seine gründliche Arbeit »Wie wird die Herbart-Zillersche Richtung den psychologischen Anforderungen des I. Schuljahres gerecht?« zum Vortrag. Anschliefsend hieran referierte Fuchs-Geisa am 28. Januar und 11. Februar 92 über »Die Märchen«. Die teilweis neuen Gesichtspunkte und die unbedingte Rückführung auf Herbart gaben Anlafs zu längeren Besprechungen. Zugleich sprach Fuchs über »Die Neue Deutsche Schule« des Dr. Göring. Ferner am 25. Februar über »Robinson und das II. Schuljahr«. In diesem Referat fordert F. streng durchgeführte Konzentration und bringt ferner in Vorschlag, die biblischen Geschichten, deren Einstellung das Schulgesetz verlangt, als Erzählungen Robinsons auftreten zu lassen. Eingehend besprach F. das Rechnen im II. Schuljahre und zwar unter Berücksichtigung des von ihm verfassten »Robinsonrechenbuchs«. — Am 7. März sprach Goldschmidt-Geisa über:

*) Den gütigen Spendern stattet der Verein auch an dieser Stelle herzlichsten Dank ab! Freunde der Sache werden um Unterstützung der Bibliothek freundlichst gebeten.

»Psychologische Vertiefung einzelner bibl. Geschichten«. Ref. wies nach, dafs in den bibl. Gesch. der psychologische Fortgang sowohl, als auch die ästhetische Darstellung der Welt ganz und gar gewahrt sei. In seinem Einzelbild »Zwei Mütter« (Hagar u. Sarah) gab G. ein praktisches Beispiel. Auch brachte derselbe mehrere »Warum- und Weilfragen« aus der Naturgeschichte zur Besprechung. — Themata für die nächsten Konferenzen sind: Lehrprobe in »Sachrechnen: Rausch-Öchsen«. — »Über Schulhygieine« — unter Berücksichtigung der schulischen Einrichtungen in Geisa —: Herr Dr. med. J. Bottmann. — »Deutsch im I. Schuljahre«: Röder-Urnshausen. — »Geschichte im III. Schuljahre«: Tröger-Wiesenthal. — »Gesellschaftskunde in der Volksschule« und »Meine naturkundlichen Beobachtungshefte«: Fuchs-Geisa etc.

Die Freude, mit der jedes einzelne Mitglied die Sache des Vereins fördert, ist der beste Beweis für die Wichtigkeit ähnlicher Zusammenkünfte. Möchte dem jungen Verein eine schöne Zukunft beschieden sein.

Allen Freunden der Herbartschen Pädagogik sendet der Verein herzlichen Grufs und Handschlag!

Geisa, März 1892. F.

C. Beurteilungen.

I.

Jul. Gutersohn, Zur Frage der Reform des neusprachlichen Unterrichts. Vortrag, gehalten Pfingsten 1887 an der Jahresversammlung des Vereins akademisch gebildeter Lehrer an badischen Mittelschulen, Karlsruhe bei [illegible] 1888.

Jul. Gutersohn, Zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts. Vortrag, gehalten am IV. Neuphilologen-Tage zu Stuttgart, Pfingsten 1890. Karlsruhe bei Braun 1888.

Ich habe immer das Gefühl, als ob neben Münch von den in der Reformbewegung, sei es für oder gegen, aufgetretenen Persönlichkeiten kaum Jemand eine höhere Wertschätzung verdiente als Jul. Gutersohn. Das ist nicht unerklärlich. Er nimmt in Fragen der Reform eine sehr selbständige Stellung ein; in wesentlichen Punkten lehnt er sie — noch darf ich wohl sagen — ab, festhaltend am Alten. Das geschieht nicht aus bornierter Voreingenommenheit für dieses oder gegen das Neue, sondern auf Grund sorgfältiger Überlegungen. Denn sein Blick erscheint nach beiden Seiten hin ungetrübt und läfst ihn die Mängel des Alten so gut wie die Besserungen des Neuen sehen. Was er dagegen an Gründen gegen manche Gedanken der Reform vorbringt, hat Hand und Fufs und mufs teils unbedingt zugestanden werden, und kann teils nur durch weitere praktische Entwicklung der noch zurückgewiesenen Ideen überwunden werden. Die vorliegenden beiden Vorträge, zu verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Gelegenheiten gehalten, sind im wesentlichen gleichen Inhalts, und begründen Gutersohns Stellung zur Reform und in methodischen Fragen des Sprachunterrichts, wie er sie auf Grund der Psychologie und Pädagogik gewonnen hat. Folgende vier Punkte kennzeichnen diese Stel-

lung: G. ist gegen systematische Behandlung der Lautphysiologie in der Schule, gegen Einführung einer Lautschrift in den Unterricht, gegen zusammenhängende Lesestücke im Anfangsunterricht, gegen die Abschaffung der Übersetzungen in die fremden Sprachen. In den beiden ersten Fragen hat er sicher schon jetzt die Mehrzahl der Lehrer für sich; in den beiden andern, glaube ich, wird er selber über kurz oder lang mit der Mehrheit der Reformer gehen. Er will also den Anfangsunterricht nicht an zusammenhängende Lesestücke anknüpfen, sondern an Einzelsätze, weil das Erlernen einer Fremdsprache ein Apperzeptionsprozefs sei, der wesentlich nur nach einem synthetischen Verfahren zur Durchführung gelangen könne. D. h. dadurch, dafs vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Laut zum Worte, dann zum Satze und zuletzt zum zusammenhängenden Lesestücke vorwärtsgegangen wird. Sollte sich ein verständiger Mensch finden, der dieser Forderung nicht zustimmen müfste? Möge man seine Methode nennen wie man will, dieser Weg mufs durchlaufen werden, will man erspriesfliche Ergebnisse zeitigen; mag ich ein Lesestück, Satz oder Wort zu Grunde legen, diese Bahn muss durchschritten werden. Wenn von den Reformern so nachdrücklich das Lesestück gefordert wird, so geschieht das sicher nicht — wenigstens ist das meine Auffassung — um diesen von der Psychologie als notwendig vorgeschriebenen Gang zu verlassen, sondern um ein ungeheuer wichtiges Moment in den Unterricht hineinzubringen, nämlich das Interesse. Dieses kann nur ein zusammenhängendes Lesestück, nie ein einzelner, für sich bestehender Satz dem Lernenden entgegenbringen und wecken. Das Interesse für irgend einen wertvollen Inhalt — sei es auch in noch so bescheidenen Grenzen — soll dem Schüler helfen, ihn führen und treiben, die fremde Form sich zu eigen zu machen. Es will mir auch gar nicht in den Sinn, dafs das Lesestück an sich dem Lehrgange, den G. für notwendig hält, im Wege sein sollte. Das Lesestück besteht ja doch aus einzelnen Sätzen, die, soweit sie zur Betreibung, Erarbeitung und Erlernung der Grammatik überhaupt Verwendung finden sollen, auch einzeln durchgearbeitet werden müssen und können, ganz nach dem Grundsatze vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Ich weifs überhaupt nicht, ob die Begriffe analytisch und synthetisch in der Methodik nicht die Schuld tragen an mancherlei Mifsverständnissen und selbst Irrtümern. Das scheint mir daher zu kommen, dafs diese beiden Begriffe im Lernprozefs so eng mit einander verknüpft sind, in so reicher und unaufhörlicher Wechselbeziehung stehen, sich gegenseitig so durchdringen, dafs es nicht thunlich erscheint, sie scharf zu trennen. »Lernen« sagt G. richtig, ist nichts weiter, als ein Perzeptions- und ein Apperzeptionsprozefs d. h. einerseits Aufnahme neuer Vorstellungen durch sinnliche Wahrnehmung und Anschauung, andererseits Aneignung neuer Vorstellungen durch deren Anschlufs an bereits bekannte, ältere Begriffe. Der Zögling bringt zum Unterricht einen bestimmten Gedankenkreis mit, und Aufgabe der Lehrthätigkeit ist es nun, erstens diese bereits vorhandenen Gedanken in ihre Bestandteile zu zerlegen, dem Unterrichtszwecke gemäfs zu ordnen und zu berichtigen: zweitens aber gilt es dann, diesen verhältnismäfsig beschränkten Kreis über seine Grenzen hinaus durch Neues und Unbekanntes zu erweitern. Bei der ersteren dieser Thätigkeiten, der Zerlegung und Sichtung des bereits Bekannten, mufs der Unterricht zergliedernd und erläuternd vom Zusammengesetzten zum Einfachen schreiten: er ist in diesem Falle analytisch. Wenn es sich aber darum handelt, den Gedankenkreis zu erweitern, neue und bisher fremde Elemente zu den bereits vorhandenen hinzuzufügen, so ist der Unterricht synthetisch." — Deutlicher kann man die Nachbarschaft der beiden Begriffe nicht vor die Augen stellen, ihren inneren Zu-

sammenhang nicht klar legen, ja ihre gegenseitige Unentbehrlichkeit nicht nachweisen. Die analytische Zerlegung und Sichtung des einschlägigen Begriffsmaterials bei Beginn der unterrichtlichen Übermittlung irgend eines Lerngegenstandes ist bei der Erweiterung des Gedankenkreises notwendig und jedesmal vorauszuschicken. Der Arbeitsprozefs, der nicht allein dieser Erweiterung den Weg bahnt und ihr dauernden Erfolg verspricht, sondern oft genug sie unmittelbar bewirkt und herbeiführt. So z. B., wenn man den Anfangsunterricht im Französischen anschliefst an dasjenige aus dieser Sprache, was der jugendliche Geist so nebenher aufgenommen hat und mehr oder minder unbewufst in sich beherbergt, so wird man ohne Zweifel durch Zerlegung, Sichtung und Erläuterung, also auf analysischem Wege, aus diesen toten Vorstellungsmasfen klare Begriffe und Kenntnisse machen.

Doch genug von diesem Punkte. Ich habe mich etwas länger und ausführlicher darüber ausgelassen, weil ich für notwendig und nützlich erachtete, zu versuchen zur Klärung eines höchst wichtigen Begriffs beizutragen. — Bevor ich die Besprechung der beiden Vorträge Gutersohns schliefse, berühre ich noch kurz seine Stellung zu den Übersetzungen in die Fremdsprachen. Er will sie beibehalten; doch will mir scheinen, als ob er nicht immer dabei beharren wird; er erklärt ja jetzt schon gelegentliche freie Arbeiten für zulässig. Jedenfalls ist es erfeulich, dafs ein Mann wie Gutersohn sich über die Reformbewegung wie folgt ausläfst: »Es ist unzweifelhaft, dafs durch die Reformbewegung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts eine Menge nützlicher und richtiger Anregungen in das Schulleben hineingetragen worden sind. Da aber die Ausgestaltung des Lehrverfahrens im einzelnen noch vielfach der Klärung und Erprobung unter verschiedenen Schulverhältnissen bedarf, so ist es wünschenswert, dass dem Lehrer die nötige Freiheit bezüglich Wahl der Methode und der Lehrmittel möglichst uneingeschränkt gewährt bleibe.«

II.

Gottfried Ebeners französisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. In drei Stufen. Neu bearbeitet von Dr. Adolf Meyer. III. Stufe. Neunte, der neuen Bearbeitung zweite Auflage. Hannover b. Carl Meyer 1890.

Die neusprachliche Reformbewegung ist einer Gattung von Schulbüchern, den Lesebüchern, günstig gewesen, über deren Nutzen und Berechtigung vor einem bis zwei Jahrzehnten die Meinungen sehr auseinandergingen und sich ganz zu Ungunsten zu wenden schienen. Die Reform verlangt von Anfang an zusammenhängende Lesestücke, und damit das Lesebuch, das nach Meinung sehr vieler (und ich schliefse mich denen an) den Schüler durch die ganze Schule hindurch begleiten soll. Freilich waren die vorhandenen derartigen Werke den Forderungen der Reform wenig oder gar nicht entsprechend, so dafs eine Reihe neuer Erscheinungen ans Licht trat, um den Bedürfnissen zu genügen. Doch gaben die älteren Lesebücher den Wettbewerb keineswegs auf; sie suchten sich zeitgemäfs zu reformieren und neuen Forderungen anzupassen. Die III. Stufe des alten, wohlrennomierten Ebnerschen Lesebuchs in seiner neuesten Auflage ist ein Beispiel dafür. Die nicht unwesentlichen Änderungen, die der jetzige Herausgeber, Adolf Meyer, hier hat eintreten lassen, zeigen das Betreben, zwei Gesichtspunkten, die in der Reformbewegung hervorgetreten sind, Rechnung zu tragen. Diese Gesichtspunkte betreffen das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts. Es soll eine möglichst weitgehende Beherrschung der Sprache und zwar in ihrer g e g e n w ä r t i g e n F o r m erreicht werden, um dann vermittelst dieser Herrrchaft einen Einblick, eine Einsicht in die Verhältnisse und Zustände des fremden Landes, in die geistige Bedeutung

und Eigenart des fremden Volkes zu gewinnen. Dementsprechend soll der Unterricht sich vor allem mit der heutigen Sprache befassen und die Lektüre solche Schriftwerke umfassen, deren Inhalt die Kenntnis des betreffenden Landes und Volkes zu vermitteln und zu fördern geeignet sind. Und nach dieser Seite hin thut nun die vorliegende III. Stufe des französischen Lesebuches von Meyer-Ebener einen entschiedenen Schritt, indem einerseits eine Anzahl von Lesestücken neuerer und neuester Schriftsteller ältere verdrängt haben, sodann die Abschnitte aus der Geschichte, Naturkunde, Länder- und Völkerkunde vorzugsweise, z. T. ausschliefslich Frankreich und die Franzosen behandeln. Ganz neu hinzugekommen ist ein recht umfangreiches Kapitel, das eine Übersicht über die französische Litteraturgeschichte bietet. Über die Berechtigung einer solchen Übersicht läfst sich wohl streiten. Ich wenigstens zweifle, dafs ein dauernder Gewinn für die Schüler daraus gezogen werden kann; der ergiebt sich uns aus der Lektüre der Werke selbst. Bougeault sagt ganz richtig: »Pour bien connaître l'esprit littéraire d'une nation, il ne faut pas seulement l'étudier à une certaine époque et dans un petit nombre d'auteurs dont la perfection est citée comme modèle; il faut encore remonter aux origines de la langue, en discerner les éléments primitifs et la suivre à travers l'histoire, dans son développement et ses progrès.« Das ist ebenso richtig wie für die Schule unausführbar und auch ganz nutzlos. Hier heifst es, sich weise beschränken auf das Allerwichtigste und Beste. Weitangelegte Übersichten verführen uns zu leicht zu flachem Phrasenwerk. Von dieser nach meiner Meinung wenig notwendigen Erweiterung des Buches abgesehen, kann ich es nur warm empfehlen.

III.

Chr. Ufer, Französisches Lesebuch zur Geschichte der deutschen Befreiungskriege. Altenburg bei Pierer. 1887.

Chr. Ufer, französisches Lesebuch (Begleitstoffe zur Geschichte der Entdeckungsreisen. Altenburg bei Pierer. 1888

Nichts wird den Erfolg des gesamten Unterrichts mehr und nachhaltiger zu fördern und zu gewährleisten imstande sein, als die Konzentration im Sinne der Herbart-Zillerschen Pädagogik. Dafs eine solche Konzentration in einer nach allen Seiten hin befriedigenden Weise nicht leicht herbeizuführen ist, beweisen mir die vorliegenden beiden Bücher vom Ufer; und das will immerhin etwas sagen, da doch Ufer auf dem Gebiete der Pädagogik, speziell als Vorkämpfer für Herbart-Zillersche Gedanken eines weiten, wohlverdienten Rufes sich erfreut. Inhaltlich läfst sich nun freilich gegen die Uferschen Bücher nichts Wesentliches einwenden; im Gegenteil, in dieser Beziehung zeigen sie eine gute Sachkenntnis und viel Takt des Verfassers. Was anderes ist aber mit der formalen Seite der ausgewählten Stücke. In dieser Beziehung zeigen sie einen sehr verschiedenen Grad der Schwierigkeit. Neben Erckmann-Chatrian, dessen Stil von mittlerer Schwierigkeit ist, stehen Leute wie Thiers, der für die oberste Stufe höherer Lehranstalten passende Arbeit bietet, Ségur, Chateaubriand u. a. Dann Dichter wie Béranger, Delavigne, Victor Hugo. Das alles soll von ein und denselben Schülern gelesen werden, und zwar von Schülern, die ungefähr auf der Mittelstufe ihrer französischen Kenntnis stehen. Für die Realgymnasien z. B. käme die Obertertia in Betracht; ja, l'Histoire d'un Conscrit de 1813 (auch Waterloo und l'Invasion desselben Verfassers) lese ich mit meinen Obertertianern — aber Thiers oder gar Béranger und Victor Hugo wage ich ihnen nicht vorzusetzen. Ein weiteres Bedenken scheint mir aus dem Anfang der Bücher zu entspringen. Eins — und an mehr ist nicht zu denken — müfste doch in einem Schuljahre gelesen werden; ich habe aber starke Zweifel, dafs es möglich sein wird, es ganz zu bezwingen, es sei denn, dafs mindestens

3 Stunden wöchentlich zur Verfügung stünden. Wenn aber nicht einmal eine der beiden Sammlungen, die doch wohl nach dem Wunsch des Verfassers am liebsten beide abgethan werden sollten, bewältigt werden kann — so fürchte ich, dafs man beim Gebrauch dieser Lesebücher nicht so ganz auf seine Rechnung kommt. Immerhin sind die beiden Arbeiten Ufers als ein beachtenswerter Versuch zu begrüfsen, das Französische der Konzentrationsidee dienstbar zu machen, der sicher weitere und erfolgreiche Bemühungen im Gefolge haben wird.

IV.

Charles Toussaint. Über den Anfang des französischen Unterrichts. (Aufsatz im III. Hefte von Prof. Reins: Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena.) Langensalza bei Herm. Beyer & Söhne 1891.

Den hier angezeigten kleinen Aufsatz habe ich mit aufserordentlichem Interesse gelesen und kann ihn allen Freunden eines wahrhaft naturgemäfsen, d. h. auf psychologischen Grundsätzen beruhenden Unterrichtsganges in den Fremdsprachen, dringend empfehlen. Er bringt einen durchgeführten Versuch, und zwar einen erfolgreichen Versuch, den französischen Anfangsunterricht mit analytischem Französisch, das den Schülern schon — in Gestalt von Fremdwörtern — bekannt ist oder durch Leitung des Lehrers leicht von ihnen selbst gefunden werden kann. Für mich ist dieser Versuch deshalb besonders interessant, weil ich selber einen solchen auf gleicher Grundlage und auf ähnlichem Wege mit Quartanern gemacht, den ich freilich nicht zu Ende führen konnte, weil er mich hinderte, das Pensum meines Lehrbuchs, an das ich gebunden war, zu absolvieren; der mich aber die feste Überzeugung gewinnen liefs, dafs es ein guter Weg sei, um eine feste Grundlage zu gewinnen für sichere Kenntnisse im Französischen. Hier finde ich nun die vollste Bestätigung meiner Erfahrung in Toussaints Arbeit, die dadurch besonders an Wert gewinnt, dafs sie aus der Feder eines Franzosen stammt.

Dafs selbstverständlich der Vorrat an analytischem Französisch nur zu einem Vorkursus ausreicht, braucht nicht verschwiegen zu werden, und zwar deshalb nicht, weil soviel gerade genügend ist, um diejenigen Schwierigkeiten hinwegzuräumen, die den ersten Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts so hindernd umgeben, und um die Grundmauern zu errichten, auf denen sich ein festes Gebäude verhältnismäfsig leicht wird ausführen lassen.

Eisenach, Ende März 1891.

Ludwig Baetgen.

V.

Joh. Vockelt, Vorträge zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart. München 1892, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. 8⁰. 230 S. 4.50 M.

Bei dem engen Zusammenhang, der zwischen Philosophie und Pädagogik besteht, kann es nicht befremdlich erscheinen, wenn die Leser der »Päd. Studien« auf eine philosophische Schrift aufmerksam gemacht werden, die sich die Aufgabe stellt, die Bedeutung der Philosophie in ihrem Verhältnis zu Wissenschaft und Leben der Gegenwart einem weiteren Kreis darzulegen.

Scheinbar schwebt die Philosophie oftmals in einsamen Höhen über die strebenden und kämpfenden Menschen dahin. In Wirklichkeit zieht sie einerseits aus dem Boden des Kulturlebens mannigfache Nahrung, anderseits greift sie in die verschiedenen Gebiete menschlichen Strebens umgestaltend ein.

Diese letztere Wirksamkeit ist es, die den Erzieher vor allem fesseln dürfte. Daher empfehlen wir in erster Linie die Lektüre des 6. Vortrags: Philosophie und Kultur, S. 167 ff., unseren Lesern. In demselben legt der Verf. die Einflüsse des Kulturlebens auf die Philosophie in Kürze dar; ausführlicher sodann den reformatorischen Beruf der

Philosophie. Er tritt für denselben ein, weil er meint, nur übergroſse akademische Vornehmheit oder eine verkehrte Ansicht von der Natur des kulturgeschichtlichen Fortschrittes könnten es verkennen lassen, daſs der Philosophie eine wichtige reformatorisch - kulturgeschichtliche Aufgabe obliege. Auch Herbart spricht ihr diese zu, allerdings unter gewissen Einschränkungen. In seinem Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (Hartenstein I, S. 58, Anmerkung 2.) meint er, der einzelne Denker solle es niemals unternehmen, unmittelbar auf das Zeitalter einzuwirken. Das sei eine Anmaſsung, so lange als noch die verschiedenen Systeme der Philosophie einander widersprechen. Nur vereinigte Kräfte, gleich denen der Mathematiker und Physiker, könnten eine so groſse Wirkung hervorbringen, die heilsam und von selbst allmählich und durch viele Mittelglieder auf das Ganze der menschlichen Angelegenheiten übergeht.

Letzteres trifft nun ohne Zweifel da zu, wo eine Anzahl von Erziehern von den gleichen philosophischen Grundanschauungen getragen eines Geistes sich bemühen, das heranwachsende Geschlecht in dem Sinne ihres Ideals zu beeinflussen und so das geistige Leben der Nation bis zu einem gewissen Grad zu bestimmen.

Die Philosophie Herbarts hat nun dieses Schicksal gehabt. In den Kreisen der Fachphilosophen im allg. als abgethan betrachtet ist sie in der That mehr als irgend ein anderes philosophisches System in dem Leben der Nation wirksam, wenn man die erzieherischen Mächte, die in Bewegung gesetzt werden, überhaupt als wertvolle Faktoren in der Entwicklung der Völker betrachten will. Beweis dafür: Die bleibenden, wertvolleren Arbeiten auf dem Gebiete des Erziehungswesens bewegen sich fast durchweg in der Richtung herbartischen Denkens; eine Reihe pädagogischer Fachzeitschriften stellen sich die Aufgabe, das herbartische Erziehungssystem und damit auch seine philosophische Gedankenarbeit zu verbreiten; und die gleiche Absicht verfolgen eine groſse Anzahl von Vereinen. Ich nenne nur den Verein für wissenschaftl. Pädagogik mit 750 Mitgliedern, den Verein für herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen mit 350 Mitgliedern u. s. w. Immer mehr breitet sich das Netz dieser Vereine über das gesamte Reich aus und immer mehr dringen herbartische Ideen, obwohl von den Universitäten vielfach ausgeschlossen, in die Kreise des Volkes ein.

Diese Thatsachen scheinen von dem Verf. der vorliegenden Schrift im letzten Vortrag nicht gebührend gewürdigt zu werden, ganz abgesehen davon, daſs das herbartische System durch die Pädagogik auch die auſserdeutsche Kultur zu beeinflussen beginnt und Fäden zwischen den gebildeten Nationen spinnt, die dazu dienen werden, das Band zwischen den Kulturvölkern immer fester zu knüpfen.

Warum aber äuſsert gerade das herbartische System diese Wirkung? Einfach deshalb, weil der Begründer es nicht verschmähte, der Ethik als normativer Wissenschaft eine Kunstlehre anzufügen, die Pädagogik, die uns zeigt, wie das Ideal, das die praktische Philosophie gezeichnet hat für den einzelnen wie für die Gesamtheit, in das Leben einzuführen sei. Daſs sie hierbei keinen sicheren Schritt thun kann, ohne sich der psychischen Bedingungen bewuſst zu werden, unter denen die Einzel- wie die Volksseele zu funktionieren pflegt, treibt Herbart zu psychologischen Untersuchungen hin, die unbestritten den Anfang einer neuen Entwicklung der Psychologie bedeuten

In der Ethik und in der Psychologie liegt der Schwerpunkt seines Systems. Die Konsequenzen sind in der Pädagogik gezogen. Heil dem Volke, wo sie Einfluſs gewinnen, da sie ein freies und frisches Leben, eine gesunde und naturgemäſse Erziehung dem heranwachsenden Geschlecht verbürgen!

Hier liegt also der mächtige Einflufs eines philosophisch - pädagogischen Systems auf die geistige Entwicklung offen zu Tage. Wenn daher der Verf. S 175 sagt: »Auf die Leibniz-Wolfische, die Kantische und Hegelsche Philosophie ist dann bis jetzt keine weitere Philosophie gefolgt, die auch nur in annähernd gleicher Weise das Kulturleben zu durchdringen vermocht hätte«, so müssen wir dem entgegen halten, dafs allerdings auf dem Gebiete des Erziehungswesens die Herbartische eine Macht gewonnen hat, die allerdings mehr im Stillen wirkt, nicht sehr augenfällig, aber darum nicht minder wirksam.

Wenn es wahr ist, dafs sich in unserem Jahrhundert die Kulturbewegungen weit mehr als ehedem unter der Mitwirkung planmäfsig vorbereitender Arbeit vollziehen, wenn die zu erstrebenden Fortschritte jetzt zielbewufst ins Auge gefafst werden, so wird man ohne Zweifel der Erziehung eine gröfsere Bedeutung zumessen müssen, da ja sie gerade es ist, die in durchaus zielbewufster Weise die jugendlichen Geister in eine Bahn zu bringen versucht, die bestimmend für das ganze Leben sein soll In solchem Verstande beteiligt sich die Philosophie als Erziehungswissenschaft in hohem Mafse an der Kulturarbeit. Sie will als solche nichts geringeres als unter Benutzung der vorhandenen Gemüts- und Willenskräfte dem heranwachsenden Geschlecht ein Gepräge geben, das das sittliche Leben der Nation zu bestimmen vermag.

Dabei kommt die doppelte Aufgabe der Philosophie, die fortschrittliche und die konservative voll und ganz zur Geltung, das Weitertreiben zu neuen Zielen und das Hinweisen auf das Tüchtige und Grofse der gegenwärtigen Kultur, wie sie der Verf. in vortrefflicher, anziehender Weise am Schlusse seines Buches schildert, wobei die vortretenden Schäden nicht verschwiegen werden sollen. Wie gern hören wir von ihm, dafs auf vielen Gebieten des öffentlichen Lebens das Uniformieren viel zu weit getrieben wird, namentlich auf dem des Unterrichts, dafs eine Hauptsache für jede kraftvolle und reichhaltige Kultur darin besteht, dafs das Eigenartige der Individualität nicht von allen Seiten her eingeengt und beschnitten, sondern zu freier Entfaltung gebracht werde. Und wie gern stimmen wir dem Verf. bei, wenn er weiterhin die Überschätzung von Wissen und Wissenschaft bekämpft und auf das, was uns not thut, hinweist: auf die Bildung des Charakters. (S. 195.) Ist das letzte Kapitel für Erzieher besonders anregend, so soll damit doch nicht gesagt sein, dafs nicht auch die vorausgegangenen in ihrer durchsichtigen und mafsvollen Darstellung das Interesse fesseln würden. In denselben behandelt der Verf. 1. Die Philosophie des 19 Jahrhunderts. 2. Aufgabe der Philosophie als Wissenschaft, Erkenntnistheorie. 3 Metaphysik, Naturphilosophie, Philosophie des Geistes. 4. Philosophie und Leben. 5. Philosophie und Religion. In den Anmerkungen endlich S. 199—230 ist ein reiches Material zeitgenössischer Litteratur mit treffenden, kritischen Bemerkungen niedergelegt.

Jena. W. Rein.

VI.

Professor Dr. Th. Ziegler, Die Fragen der Schulreform. Zwölf Vorlesungen. Stuttgart, Göschensche Verlagshandlung.

So warm wir die Schrift des Prof. Ziegler» Die soziale Frage eine sittliche Frage« im 1. Heft d. Z. empfehlen konnten, so scharf müssen wir das vorliegende Buch desselben Verf. verurteilen.

Nicht als ob wir persönlich befangen wären durch die absprechenden Urteile des Verf. hinsichtlich der herbartischen Pädagogik und besonders der Jenenser Übungsschule. *) Denn inbezug auf das erste meint es der Verf. nicht so schlimm, da er in seinen »Vorlesungen« Willmann und Schiller

*) Vergl. »Aus dem Pädag. Universitäts-Seminar zu Jena Heft 2, Seite XIII f.«

rühmend empfiehlt, die doch der vom Verf. verpönten Richtung ohne Zweifel sehr nahe stehen, und inbezug auf das zweite fühlt sich die verurteilte Schule nicht getroffen, da sie den Verf. in diesem Betracht nicht als sachverständigen Beurteiler ansehen kann, und zwar aus Gründen, die in dieser Zeitschr. 1889, S. 248 bereits angegeben wurden. Dieselben wiesen darauf hin, dafs Herr Prof. Ziegler in der genannten Schule einmal 2—3 Stunden hospitiert habe. Selbst wer die reichste Erfahrung auf dem Gebiete der Lehrerbildung besäfse, würde sich scheuen, auf Grund so ungenügender Beobachtung allgemeine Urteile zu fällen — und können wir sagen zu wiederholen. Herr Professor Ziegler hatte dabei nicht einmal Kenntnis von den äufseren Einrichtungen des Seminars. Er verwechselt in seiner Beurteilung das Praktikum mit dem Theoretikum. Den Schwerpunkt der gesamten Seminar-Arbeit, das Kritikum, übersieht er vollständig. Auch verwechselt er den Begriff der Musterschule mit dem der Übungsschule u. s. w. Er ist also auf diesem Gebiet ein durchaus inkompetenter Richter.

Dieser Eindruck wird durch die vorliegende Schrift noch verstärkt. Was Herr Prof. Ziegler z. B. über Lehrerbildung redet, ist in höchstem Grad dilettantisch. Wir nehmen zwar gern das Zugeständnis an, dafs ein prinzipielles Hindernis seitens der Universität der praktisch-pädagogischen Ausbildung der Lehrer nicht im Wege steht, können aber seinen positiven Vorschlag nur belächeln. In den beiden letzten Semestern des Universitätsstudiums sollen praktische Übungen vorgenommen werden. »Aber keine Übungschule, denn wer wird seine Kinder in einen solchen Versuchstaubenschlag (?) schicken mögen?« (In Jena geschieht dies allerdings seit mehr als 40 Jahren! Herrn Prof. Ziegler stehen sehr gern Zuschriften von Eltern zu Gebote, wenn er solche wünscht, damit er selbst nicht weiterhin etwas thue, was er andern dringend abrät, nämlich ohne genügendes Material sofort zu generalisieren.) »Auch keine Beteiligung am regelmäfsigen Gymnasialunterricht; denn das wird sich nur in den seltensten Fällen machen lassen und müfste bei zahlreicher Beteiligung an diesen Kursen eine Störung des Schulbetriebs herbeiführen.« Was werden die preufsischen Gymnasial-Seminare dazu sagen? »Endlich auch nicht jedesmal ad hoc beliebig und neu herausgegriffene Jungen bald aus dieser bald aus jener Schule und Klasse, zu denen sich kein Verhältnis gewinnen läfst. Sondern das ganze Jahr hindurch müssen es dieselben acht bis zehn Jungen sein, am besten Tertianer, die dem Leiter der Übungen und den teilnehmenden Studenten allmählich bekannt werden, so dafs sich eine Art von Klassenbewufstsein und Klassenverhältnis, die Möglichkeit disziplinarischer Beobachtungen und intellektueller Beurteilung des einzelnen herausbildet; sie werden dann, etwa am Mittwoch Nachmittag, in ihren Schulfächern und im Anschlufs an das eben in der Schule Behandelte von den Studenten unterrichtet, und zwar von jedem stets in zwei aufeinander folgenden Stunden, damit er das zweite Mal gleich besser mache, was er das erste Mal verfehlt hat und sich zugleich durch Repetition oder Veranstaltung einer kleinen schriftlichen Arbeit über das in der ersten Stunde durchgenommene Pensum überzeugen kann von dem, was die Jungen acht Tage zuvor bei ihm gelernt oder nicht gelernt haben.«

Auf solche Weise, versichert der Herr Verf., läfst sich »erheblich mehr als nichts erreichen«. Mehr als nichts geben wir zu; »erheblich« mehr, darüber hegen wir starke Zweifel. Denn die vorgeschlagenen Mittwochs-Übungen sind im Grunde nichts anderes als die berüchtigten katechetischen Lektionen. Wer an ihre Wirkung glaubt, ist entweder sehr naiv, oder er macht es wie der Vogel Straufs, der den Kopf in den Sand steckt, wenn er nichts sehen und hören will.

Überdies läuft die von Herrn Prof. Ziegler vorgeschlagene Lehrerbildung auf weiter nichts als auf ganz äufserliche Dressur hinaus, soweit man sie in 2 Mittwochsstunden im Semester andressieren kann. Denn wenn er, wie es auf Seite 152 geschieht, die Pädagogik nicht als Teil der Philosophie gelten läfst, sondern sie gewissermafsen aufteilen will an den Philologen, Neusprachler, Mathematiker, Historiker u. s. w., so ist sie ihm eben weiter nichts als eine simple Rezeptsammlung für den Unterricht, die jeder Beliebige sich aneignen und weitergeben kann.

Ein merkwürdiger Widerspruch, zu dessen Lösung uns jeder Schlüssel fehlt, liegt hier vor. Der Verfasser ist im Innersten davon überzeugt, dafs die Bildungsfrage ein Teil der grofsen sozialen Frage ist, dafs in ihr der sittliche Erziehungsprozefs eingeschlossen liegt, der uns allen not thut. Die Wissenschaft der Erziehung aber, welche diese Bildungsfrage prinzipiell zu lösen sucht, und nachweisen will, wie der Erziehungsprozefs im einzelnen und in der Gesamtheit einzuleiten und fortzuführen sei, die Pädagogik also, schrumpft bei ihm zusammen zu einem Frage- und Antwortspiel, genannt praktische Übung, die so nebenbei an einem Nachmittag in der Woche mit abgemacht werden kann.

Es verlohnt sich nicht, mit einem solchen Standpunkt sich des weiteren auseinander zu setzen. Wo die Gegensätze so tief gehen hinsichtlich der Auffassung der Pädagogik als Wissenschaft*), dürfte man vergeblich auf eine Verständigung hoffen. Wo eine grofse Gedankenarbeit ohne weiteres als nicht vorhanden betrachtet und gesicherte Ergebnisse als falsch hingestellt werden können, wie das z. B. im zweiten Kapitel »Erziehen und Unterrichten« in mehr als naiver Weise geschieht, da kann man eben nur warnen und sich wundern, dafs ein so ernst denkender Mann, wie er uns in der »Sozialen Frage« entgegen tritt, mit solchem Leichtsinn über Erziehungsfragen sprechen kann, wie er es in der vorl. Schrift fertig bringt. (S. 14 ff.)

Einige Stichproben genügen: »Die eigentliche Aufgabe der Schule ist der Unterricht, und das Wesen der von ihr geübten Erziehung liegt vielmehr im Generalisieren, nicht im Individualisieren.« »Falsch ist auch die Unterscheidung eines erziehenden oder erziehlichen Unterrichts von dem übrigen, vermutlich (sic) also nicht erziehenden Unterricht. Dem mufs das Wort entgegengestellt werden: aller Unterricht wirkt »erziehlich«, wenn er nur gut ist. Denn das ist das ganze Geheimnis, das ist die erste und hauptsächlichste Pflicht des Lehrers, einen guten Unterricht zu geben.« »Sittlich wertvoll ist auch beim Lernen immer in erster Linie das Selbsterarbeitete, das nicht blofs gedächtnifsmäfsig Angeeignete, sondern das durch Nachdenken Gewonnene. Und das ist in der Schule am intensivsten zu erzielen und möglich bei dem Unterricht in fremden Sprachen und in der Mathematik; und daher stehe ich nicht an, diese Fächer für die am meisten erziehenden und moralisch wirksamsten zu erklären.«

Dies dürfte für die Leser der »Studien« genügen zur Beantwortung der Frage, ob Herr Professor Ziegler das Recht beanspruchen darf, in den Fragen der Schulreform gehört zu werden.

Jena, im Dezember 1891.

W. Rein.

*) Vergl. Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft. XXXV. Sitzungbericht der K. Pr. Akademie der Wissenschaften zu Berlin.

VII.

Hans Schliepmann, Betrachtungen über Baukunst. Berlin 1891. Polytechnische Buchhandlung, A. Seydel. 8. 110 S.

Was soll die Anzeige dieses Buches in einer pädagogischen Zeitschrift? Mehr als man auf den ersten Blick meinen könnte. Denn dasselbe ist geschrieben unter dem grofsen Gesichtspunkt, durch die Kunst unser

Volksleben zu verinnerlichen, zu veredeln. Einesteils soll unser Volk in seinen breiteren Schichten zur Freude an dem Schönen erzogen, andernteils die Kunst auf gesunden Boden gestellt werden. So geht durch das Buch auch ein starker sozialer Zug. Die Kunst darf nicht blofs auf die sogen. Gebildeten beschränkt bleiben, sondern sie mufs wahrhaft volkstümlich sein, wenn sie schöpferisch auftreten will. Dabei soll sie, weit entfernt, ein schöner Zeitvertreib zu sein, einer der höchsten Erzieher des Volkes werden. Wie hierbei die Schule mittelst eines rationell gepflegten Zeichenunterrichts mitwirken kann, dies hat Referent des öftern nachdrücklichst betont. Mit der Schule Hand in Hand soll die Bildung des Schönheitssinnes im Hause, in der Familie gehen. Wie sehr letzteres, die Pflege der Kunst mit Beziehung auf die Architektur, bei uns im argen liegt, wird vom Verfasser eindringlich dargelegt. Er deckt aber auch die Quellen auf, wie hier gegenüber einer entnervenden Modesucht durch Rückkehr zu dem Einfachen, Natürlichen, Bäuerlichen eine innere Gesundung herbeigeführt werden kann. Namentlich die Abschnitte: »Das kleine Haus« und »Unser Zimmer« haben meinen vollen Beifall. Es ist wahr: Besitzen wir nur erst wieder ein Rückgrat von natürlicher Kunstempfindung im Volke, drängt es uns erst, alles Umgebende ungekünstelt schön zu gestalten, dann wird auch diese volkstümliche Kunst das werden, was sie nach ihrem heiligsten Berufe sein mufs: Ein Erzieher des ganzen Volkes zu edler Freude.

Jena. W. Rein.

VIII.

W. Pfeifer, Theorie und Praxis der einklassigen Schule. Gotha bei Thienemann. Teil I. Die theoretische Grundlegung. 145 Seiten. 1,60 Mk. Teil II. Der Religionsunterricht. 228 Seiten. 3 Mk.

Verfasser giebt im Teil I Allgemeines über Organisation der einklassigen Schulen überhaupt, dann spricht er von der Bedeutung der einklassigen Seminarübungsschule, ferner von den fünf Hauptstücken der einkl. Schule, nämlich von ihrer Gliederung in Abteilungen, vom Stundenplan, von Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe, von der Arbeits- und Zeitverteilung in der einkl. Schule, vom Helfersystem und von der Darstellung des Unterrichts. Ein Anhang bringt eine Studie über Bell-Lankaster-Schulen und über die wechselseitige Schuleinrichtung. Es folgen noch Anweisungen über Einrichtung der Listen und Tabellen, sowie die gesetzlichen Bestimmungen über die äufsere Einrichtung der Volksschule. Teil II behandelt die Grundlinien des Religionsunterrichts, giebt Winke zu pädagogischer Gestaltung desselben, unterzieht die Religionsbücher einer kritischen Betrachtung, skizziert den im Buche befolgten einheitlichen Lehrgang für den evang. Religionsunterricht und ergänzt die Skizze durch Bemerkungen über unterrichtliche Darstellung. Im Anhang finden wir eine Übersicht über die Litteratur des Religionsunterrichts nebst Unterrichtsproben aus derselben.

Die Vorzüge des Buches sind in gewisser Hinsicht nicht unbedeutend. Man sieht auf jeder Seite, dafs der Verfasser von rechter Liebe zur einkl Schule beseelt ist, dafs er ihre Bedürfnisse aus eigener Erfahrung kennt, über den Unterricht in ihr reiflich nachgedacht, vielfältige Versuche darüber angestellt, auch die Litteratur dieser Schulart verfolgt und die gemachten Vorschläge auf ihre Durchführbarkeit hin geprüft hat. Die Spezialfragen der einkl. Volksschule finden Teil I, Seite 47—114 eine ausführliche Behandlung, mit welcher dem Lehrer solcher Schulen allein gedient ist. Die Leser der Studien werden gewifs darin mit dem Verfasser übereinstimmen, dafs in erziehlicher Hinsicht nicht der Halbtagsschule, sondern der einkl. Schule der Vorzug gebührt, dafs die Vereinigung der Geschlechter in diesen Schulen im allgemeinen eine Förderung des sittlichen Lebens der Kinder bedeutet, dafs der Religions-

unterricht das vornehmste Fach und die heilige Schrift das wichtigste Buch der Schule ist, und dass die Konfessionsschule der Simultanschule vorzuziehen ist. Es wird das Buch für die gegenwärtige, durch die Verfügungen der Unterrichtsbehörden geregelte Praxis des Volksschulunterrichts den Lehrern einklassiger Schulen ein zuverlässiger Ratgeber sein. Ja man könnte es mit Benutzung einer bekannten Rezensentenphrase das beste seiner Art nennen, denn unter den, den gleichen Gegenstand behandelnden Werken von Liese, Mehlifs, Hedemann und Heinemann kann höchstens das letztgenannte sich mit ihm messen. Seine Bedeutung besteht vor allem darin, dafs in ihm der Versuch gemacht ist, den Religionsunterricht aus seiner Zersplitterung zu befreien und seine Unterfächer zu einem einheitlichen Lehrgange zu vereinigen. Dieser Versuch mufs, soweit er im Rahmen der Anordnung nach konzentr. Kreisen und unter Zugrundelegung eines an den Lauf des Kirchenjahres sich anschliefsenden Ganges überhaupt gelingen konnte, als ein gelungener bezeichnet werden. An die Ur- und Patriarchengeschichte ist der 1. Artikel, an Richter- und Königszeit das I. Hauptstück, an das Leben Jesu der 2. Artikel nebst dem IV. und V. Hauptstück, an Apostel- und Kirchengeschichte der 3. Artikel und das III. Hauptstück angeschlossen. Gleich passend sind den einzelnen Gruppen Bibellesestoffe, Kirchenlieder und Sprüche beigefügt. Charakteristisch ist dabei, dafs in einigen Wochen die Behandlung der bibl. Geschichten, in andern die der Katechismusstücke überwiegt. So wird in der 1.—4. Schulwoche neben der Apostel- und Kirchengeschichte das 3. Gebot, in der 5. 6. Woche der 3. Artikel, in der 7—8 Woche das III. Hauptstück, in der 9. Woche neben der Schöpfungsgeschichte der 1. Artikel behandelt u. s. w. Der Unterricht durchläuft zwei Kurse nebst einem Vorbereitungskursus, der von Ostern bis Pfingsten jedes Jahres reicht, und in welchem mit den Kindern des 1. Schuljahres über Gott und den Heiland geredet wird. Daneben wiederholen die Kinder des 2.—4. Schuljahres, »namentlich durch Selbstbeschäftigung«, die Geschichten aus dem Leben Jesu. Von Pfingsten an wird das 1.—3. Schuljahr zu einer Abteilung vereinigt und erledigt den Kursus der Unterstufe, nämlich die einfachsten und kindlichsten Erzählungen aus der Ur- und Patriarchengeschichte, von Moses und David, dann die Geburtsgeschichte des Heilandes und die kindlichsten Erzählungen aus dem Leben und Wirken des Herrn. Die Oberstufe besteht von Ostern bis Pfingsten aus dem 5.—8. von da an aus dem 4.—8. Schuljahr. Sie erledigt nacheinander Apostelgeschichte, Ur- und Patriarchengeschichte usw. und schliefst mit der Passionsgeschichte. Die wichtigsten Stoffe werden alljährlich, andere minder wichtige alle drei Jahre einmal eingehend behandelt, sonst nur wiederholt.

Lobend möchte noch im Anhange des 1. Teiles der Studie über Bell-Lankaster-Schulen zu gedenken sein. Es ist freudig zu begrüfsen, dafs auf diese Weise in den Lehrern einklassiger Dorfschulen historischer Sinn geweckt und ihr Blick auf die Vergangenheit gelenkt wird, die oft erst die Gegenwart verstehen und in die Zukunft blicken lehrt.

Allein diese Vorzüge dürfen uns nicht abhalten, auf die Mängel des Buches hinzuweisen. Dieselben bestehen in der Anordnung der Religionsstoffe nach konzentr. Kreisen und in ihrem Anschlufs an das Kirchenjahr. Verfasser ist ein warmer Anhänger jener Anordnung, nach welcher in jedem Jahre das ganze Gebiet eines Faches, hier des Religionsunterrichts, durcheilt wird. Ihre extremste Form, die einjährigen Unterrichtskurse, verteidigt er (Teil I, Seite 80) mit der Behauptung, sie böten eine gröfsere Bürgschaft für Sicherheit und Vertiefung des Wissens und ferner »das Bewufstsein erlangter Sicherheit, das mit der Fähigkeit leichterer Durchdringung

bei wiederholter Vorführung gewonnen wird, schwächt das Interesse keineswegs ab.« Hier ist, wie man sieht, Interesse als Mittel zur Auffassung der Stoffe, d. h. als Aufmerksamkeit gefafst. Der Herbartschen Pädagogik ist es bekanntlich Zweck des Unterrichts und bedeutet jenen Zustand geistigen Lebens, in welchem die Aneignung neuer Vorstellungen mit Leichtigkeit und Lust erfolgt und in dem die rastlose Erweiterung des Vorstellungsschatzes zu einem unzerstörbaren Bedürfnis geworden ist. Interesse in dieser Bedeutung aufgefafst kann nur durch machtvolle, andauernde Einwirkung grofser, unzerstückter Gedankenmassen erfolgen. Eine solche ist bei den konz. Kreisen nicht möglich, und darum müssen wir sie verwerfen, mögen sie auch wirklich, was noch sehr fraglich ist, gröfsere Sicherheit des Wissens geben, als andere Anordnungen. Dem erziehenden Unterrichte liegt es eben nicht in erster Linie am Wissen, sondern an sittlich-religiöser Veredelung der Zöglinge. Diese aber, welche nicht nur in der Aneignung religiöser Stoffe, sondern vor allem in der selbsthätigen Erarbeitung religiöser Ideen aus denselben und in der Anwendung dieser Ideen auf Wollen und Handeln der Zöglinge besteht, wird durch die konzentrische Anordnung gehindert, wenn nicht unmöglich gemacht. Wie sollen sechs bis siebenjährige Kinder es fertig bringen, den Ideengehalt auch der kindlichsten Erzählungen aus dem Leben und Wirken des Herrn selbstthätig zu gewinnen und anzuwenden. Zu einer solchen Arbeit müssen sie erst fähig gemacht werden, und auch dann noch mufs der Ideenfortschritt der biblischen Erzählungen sorgsam beachtet werden. Letzteres geschieht aber bei den konzentr. Kreisen nicht, und das ist ein zweiter Grund, warum wir sie verwerfen müssen, wenigstens in der Ausartung, welche sie im Religionsunterricht angenommen haben und die eben im alljährlichen Durchlaufen des ganzen Gebietes besteht. Dieselbe hat mit den echten konzentrischen Kreisen, wie sie sich allein im Rechnen noch rein erhalten haben, wenig gemein. Diesen letzteren entspricht Zillers Anordnung der religiösen Stoffe viel mehr.*) Was würde Herr Pfeifer sagen, wenn man ihm empfehlen wollte, das Leichteste aus allen Zahlenräumen im ersten Schuljahre zu behandeln, das Gelernte im zweiten und dritten Schuljahr zu wiederholen und alsdann, mit der Behandlung des unbegrenzten Zahlenraumes beginnend, vom 4.—8. Schuljahr an alljährlich sämtliche Zahlenräume zu behandeln? Eine ähnliche Anordnung empfiehlt er im Religionsunterricht. (Siehe Teil II, Seite 52—53.) Wie sich dort im Rechnen keine Einsicht in die Zahlenverhältnisse der höheren Zahlenräume würde erzeugen lassen, so in Religion keine Einsicht in die religiösen Ideen. In beiden Fällen mufs die Auffassung eine oberflächliche bleiben. Ein liebevolles Vertiefen in den Stoff ist bei der Anordnung nach konz. Kreisen undenkbar. Sie verführt obendrein den Lehrer, seine Schule im Religionsunterricht weniger sorgfältig als im Rechnen zu gliedern, (Teil I, S. 52 bis 53), hier vier, dort nur zwei Abteilungen zu bilden. Mit der Anordnung nach konz. Kreisen fällt auch der Anschlufs an das Kirchenjahr. Bei demselben hat der Verfasser zwar das Ärgste zu vermeiden gewufst. Der dreimal wiederholten Vorführung der einfachsten Erzählungen alten und neuen Testaments folgt nicht sogleich die Apostelgeschichte und dieser die übrigen Perioden, sondern das vierte Schuljahr beginnt, da es erst von Pfingsten an mit der Oberstufe verbunden wird, mit der Patriarchengeschichte. Welche Vorbereitung aber die Apostelgeschichte erfährt, sieht man daraus, dafs Ur- und Patriarchenzeit in 6 Wochen, der 1. Artikel in 2 Wochen, Richter- und Königszeit nebst dem 1. Hauptstück in 9 Wochen, das Leben Jesu in 12 Wochen, der 2. Artikel nebst dem

*) Siehe Ev. Schulblatt 1891 Heft 6.

4. und 5. Hauptstück in zusammen 4 Wochen jährlich behandelt wird. Verfasser giebt sich einer Täuschung hin, wenn er vielleicht meinen sollte mehrmals wiederholte oberflächliche Auffassungen würden zuletzt doch eine gründliche herbeiführen. Der Gedanke, die Schule und ihren Religionsunterricht mit dem kirchlichen Leben in Verbindung zu setzen, ist ja an sich gut. Er läfst sich jedoch nur an den Perikopen ausführen. Diese müssen, zu Schulandachten umgestaltet, jene Verbindung bewirken. Die zur unterrichtlichen Behandlung bestimmten Religionsstoffe dagegen müssen in grofsen, zusammenhängenden, dem Ideenfortschritt der heiligen Geschichte entsprechenden Stoffgruppen angeordnet werden, ganz wie es Zillers Anordnung nach kulturhistorischen — —

Doch da fällt dem Rezensenten eben ein, wie trefflich sich Herr Pf. gegen alle gewappnet hat, die ihn vom Standpunkte der Herbart-Zillerschen Pädagogik anzugreifen wagen könnten. Leuten dieser Art begegnet er sehr von oben herab, setzt sich aufs hohe Pferd und spricht wie folgt: »Wenn aber jemand so klug ist, einzuwenden, es ginge wohl nicht, dafs man z. B. aus der Zeit des ungeteilten Königreichs in dem einen Jahre nur das Lebensbild Sauls betrachte, weil dann die Entwickelung des Reiches Gottes oder die Kulturentwickelung des jüdischen Reiches nicht gehörig dargestellt werden könnten (und was dergleichen gelehrte Redereien noch sein mögen), so will ich mit ihm nicht rechten. »Sehe jeder, wie er's treibe, sehe jeder, wo er bleibe.« Meine Vorschläge haben sich in der dargelegten Weise als völlig durchführbar im wirklichen Schulleben erwiesen.« (Teil II, S. 55.) Mit dem Schlufs scheint der Verfasser auf die vermeintliche Undurchführbarkeit der kulturhistorischen Anordnung in der einklassigen Schule anzuspielen. Allein dieselbe ist nichts als ein allerdings noch nicht oft genug wiederlegter Aberglaube.*) Und ist die Durchführbarkeit vielleicht ein Beweis für die Richtigkeit einer Anordnung? Der gröfste Schlendrian ist oft sehr leicht durchführbar. Zillers Idee der kulturhistorischen Stufen ist zwar in der einkl. Schule nicht allzu leicht durchzuführen, aber es pflegt beim Guten überhaupt so zu sein, dafs seine Verwirklichung Mühe und Nachdenken kostet. Durchführbar aber ist sie und wirkt segensreicher als die konzentr. Kreise. Zum Glück lassen sich grofse pädag. Reformideen nicht mit dem leichten Geschütz von Redensarten über den Haufen werfen. Auch wir lieben gelehrtes Gerede nicht und haben uns deshalb gehütet, irgend welche Kunstausdrücke der Herbart'schen Pädagogik ohne Not zu gebrauchen. Die Sache läfst sich, wenn auch weitläufiger, ohne sie darstellen. Es ist zu bedauern, dafs Herr Pf. diese Pädagogik »insbesondere ihre vorzügliche Fortbildung durch Ziller«*) so schief beurteilt und so sehr durch ihre Äufserlichkeiten in seinen Vorurteilen gegen sie bestärkt wird. (Teil II, Seite 25—26 u. a. a. O.) Leid thut es uns auch, das Wort »einer zuchtlosen Pädagogik, wie Stoy es nennt, (Encyklopädie, Par 17, S. 26) das Wort: »Sehe jeder wie ers treibe usw., in einem Werke angeführt zu finden, das seiner oben genannten Vorzüge wegen gewifs in viele Lehrerhände kommt.

Drackenstedt.

F. Hollkamm.

*) Siehe Florin, Methodik der Gesamtschule, Zürich bei Schulthess. und Hollkamm, Lehrplan für einfache Volksschulen. Jahrbuch XXIII des Vereins für wissenschaftl. Pädag. Dresden 1891.

*) Prof. Dr. F. Schulze in d. Vorrede zu Spencers Erziehungslehre.

IX.

Wartenberg. Lehrbuch der lateinischen Sprache als Vorschule der Lektüre. Kursus der Quinta. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt.

Der zweite Teil des vorliegenden Übungsbuches schliefst sich in Anlage und Methode naturgemäfs eng an den ersten Kursus an, den ich im vorigen Jahrgange S. 247 f. besprochen habe, bezeichnet aber diesem gegen-

aber in mehrfacher Hinsicht einen wesentlichen Fortschritt.

Sehr vernünftiger Weise ist der von der Grammatik vorgeschriebene Gang des Unterrichtes ziemlich streng eingehalten worden. Nur eine Umstellung möchte ich befürworten. Ich halte es nämlich für praktischer, die Adjektiva erst nach Absolvierung aller Substantiva zu besprechen: es müfsten also § 7 und § 8 ihre Plätze wechseln; dann würde sich auch die Steigerung sofort an die Eigenschaftswörter anschliefsen.

Ferner hat der Verfasser durch zweckmäfsige Beschränkung des Lernstoffes dem Schüler das Lernen sehr erleichtert, doch bedürfen die Besonderheiten der ersten Deklination nicht einer so ausführlichen Einübung. In der zweiten Deklination könnte vulgus und der Vokativ dens fehlen. In der dritten Deklination, mit deren Stammtheorie ich mich nie befreunden werde, möchte fallen: § 5 lepus, mas, mus, linter; § 6 febrim, febri, sedum, faucium, fraudium, marium, murium; § 7, 1 compos, pubes, superstes; § 8 artus und acus. § 7, 2 genügt es, inopum und memorum zu erwähnen. Schliefslich ist das sogenannte Supinum in § 37 ganz zu streichen.

Auf eine langsam vorschreitende Entwicklung und verständliche Darstellung des Lernstoffes ist besonderes Gewicht gelegt worden. Doch bringen die §§ 20—23, 25 und 32 zu viel Neues auf ein Mal. Auch sollten die Kompositia von ferre und von ire vom Simplex getrennt behandelt werden. In ähnlicher Weise mufs § 40 zunächst das participium coniunctum und erst dann der ablativus absolutus eingeübt werden.

Die Übungsstücke sind nach sehr richtigen Grundsätzen ausgearbeitet worden. Einzelsätze finden sich blofs § 12, 13, 14, 16, 19, 20, 32, 35, 36, und 39. Im übrigen werden nur zusammenhängende Stücke geboten. Zwar ist die Darstellung anfangs sehr einfach; aber je weiter man fortschreitet, um so mannigfaltiger wird die äufsere Fügung, um so fester der innere Zusammenhang. Dabei ist die richtige Mitte gehalten worden zwischen einem zerstreuenden bunten Vielerlei und einem ermüdenden und den übrigen Unterricht nicht genugsam fördernden Einerlei des Inhaltes. Naturgemäfs sind Erzählungen aus der römischen und der griechischen Geschichte bevorzugt worden; man findet aber auch naturgeschichtliche Beschreibungen, ethische Betrachtungen und Ermahnungen, Aussprüche berühmter Männer usw. Deutsche Stücke sind leider nur § 15, 28, 38, 41 und 44 zur Wiederholung eingestreut worden.

Im grofsen und ganzen ist also der zweite Teil viel brauchbarer als der erste. Ich kann ihn jedoch nur dann empfehlen, wenn 1) Grammatik, Übungsstücke und Wortkunde getrennt werden; wenn 2) die Zahl der deutschen Stücke vermehrt wird und zwar durch solche, die sich eng an die betreffenden lateinischen Stücke anschliefsen; wenn 3) das Wörterverzeichnis zu einer Präparation in der Reihenfolge der einzelnen Lesestücke umgearbeitet wird.

Annaberg. Ernst Haupt.

X.

W. Müller, Lateinisches Lese- und Übungsbuch. I Für Sexta. II Für Quinta. Altenburg, H. A. Pierer.

Das vorliegende, hübsche Übungsbuch zerlegt den grammatischen Lehrstoff in seinem ersten, für Sexta bestimmten Teile in 25 Abschnitte: I Erste Deklination; II Zweite Deklination; III Adjektiva auf us, a, um und er, a, um; IV Maskulina, V Feminina, VI Neutra der dritten Deklination; VII Adjektiva der dritten Deklination und Neutra auf e, al, ar; VIII sum, fui, esse; IX Vierte Deklination; X Fünfte Deklination; XI Erste Konjugation; XII Regelmäfsige Steigerung; XIII Zweite Konjugation; XIV Fürwörter; XV Vierte Konjugation; XVI Dritte Konjugation.

Davon gehören die Neutra auf e, al und ar nach Abschnitt VI, die Steigerung nach Abschnitt VII, die Fürwörter aber zwischen die erste und die zweite Konjugation.

Von den nun noch folgenden Abschnitten (XVII die wichtigsten Aus-

nahmen von den Hauptgenusregeln der dritten, vierten und fünften Deklination; XVIII die wichtigsten Ausnahmen von der Regel über den gen. plur. der Substantiva der dritten Deklination; XIX pluralia tantum; XX Apposition, neutrum pluralis, Infinitiv als Subjekt; XXI Zahlwörter; XXII Adverbia und deren Steigerung; XXIII Präpositionen; XXIV Komposita von sum; XXV Deponentia) gehören lediglich die Zahlwörter in das Pensum der Sexta. Denn es kann nicht oft genug und nicht scharf genug betont werden, dafs in Sexta einzig und allein die regelmäfsige Formenlehre zu behandeln ist, während jede, auch die geringste Abweichung nach Quinta verwiesen werden mufs. Immerhin mufs anerkannt werden, dafs das vorliegende Übungsbuch vielen andern gegenüber durch die Verlegung des Unregelmäfsigen in einen besonderen Anhang einen grofsen Fortschritt bezeichnet.

Der zweite, für Quinta berechnete Teil umfafst 13 Abschnitte: I Unregelmäfsige Steigerung, II Unregelmäfsigkeiten der Deklination in Form und Geschlecht, III Erste Konjugation, IV Zweite Konjugation, V Dritte Konjugation, VI Vierte Konjugation, VII Zahlwörter, VIII Fürwörter, IX verba anomala, X accusativus cum infinitivo, XI Partizipialkonstruktion, XII Supinum, XIII coniugatio periphrastica.

Offenbar steht Abschnitt I, VII und VIII an falscher Stelle; Abschnitt XII aber gehört nicht in das Pensum der Quinta. Dagegen wird ein kurzer Abschnitt über die Konstruktion der Stadtnamen sehr vermifst.

In beiden Teilen verdient die Zerlegung des grofsen Pensums in viele kleine Pensa ganz besondere Anerkennung. Ferner wird im ersten Teile mit Recht die vierte Konjugation vor der dritten behandelt und zwar wird hier praktischer Weise die Perfektgruppe vor der Präsensgruppe behandelt. Doch ist das Verbalverzeichnis der dritten Konjugation für Sexta viel zu reichhaltig ausgefallen.

Der Verfasser will dem Schüler das Lateinlernen möglichst erleichtern. Deshalb bietet er, um vor allem das Interesse zu erwecken, nur zusammenhängende Stücke, die im ersten Teile in reicher Abwechselung von Deutschland und Griechenland, von Minerva und Diana, von den Töchtern des Landmanns, von den Dichtern, von Sizilien, von dem Garten des Grofsvaters usw. handeln. Auch von Herkules und Theseus, von den alten Deutschen und den Römern wird in fliefsender Sprache erzählt. Mit besonderer Vorliebe und mit grofsem Geschick ist ferner der Stoff aus dem Sagenkreise der Ilias und Odyssee geschöpft worden. Dadurch läfst sich allerdings eine fruchtbare Verbindung zwischen Latein, Deutsch und Geschichte herstellen, sodafs der Schüler in diesem Vorstellungskreise recht heimisch wird. Aber auch Fabeln, Briefe und Gespräche, die dem Schüler besonders willkommen sind, fehlen nicht.

Die Übungsstücke des zweiten Teiles sind fast durchgehends der griechischen Sage und Geschichte entnommen: Herkules, Theseus, Jason, Kadmus, Kodrus, Solon, Cyrus, Kambyses, Darius, Miltiades, Leonidas, Themistokles, Alcibiades, Sokrates, Pelopidas, Epaminondas, Alexander werden besprochen — aber leider nicht immer in der historischen Reihenfolge.

Die deutschen Stücke sind wie bei Holzweifsig durchaus Umschreibungen der entsprechenden lateinischen Abschnitte; doch sind mit Recht nicht allen lateinischen Stücken deutsche nachgebildet worden. Hin und wieder ist der lateinische und der deutsche Ausdruck mangelhaft.

Den Schlufs beider Teile bildet ein Wörterverzeichnis in der Reihenfolge der einzelnen Paragraphen, an dessen unterem Rande syntaktische und stilistische Regeln in ziemlicher Anzahl beigefügt worden sind.

Von den erwähnten Bedenken abgesehen verdient das Buch empfohlen zu werden. Auch Druck und Ausstattung ist sehr gut.

Annaberg. Ernst Haupt.

XI.

De viris illustribus. Lateinisches Lesebuch nach Nepos, Livius und Curtius. Bearbeitet von Dr. Hans Müller. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior).

Das vorliegende, sehr beachtenswerte lateinische Lesebuch für Quarta bringt in seinem ersten Teile Bilder aus der griechischen Geschichte. Als Grundlage dient Cornelius Nepos d. h. aus seinen Lebensbeschreibungen sind diejenigen ausgewählt worden, die hauptsächlich gelesen werden, nämlich: Miltiades, Themistokles, Aristides, Pausanias, Cimon, Lysander, Alcibiades, Epaminondas und Pelopidas. Die letzteren müssen ihre Plätze tauschen. Aufserdem vermisse ich Thrasybul, Konon und Agesilaus. Statt dessen findet man eine sehr hübsche Lebensbeschreibung Alexanders des Grofsen, in der nur eine Beschreibung der Belagerung von Tyrus und der Tod des Klitus fehlt

Der zweite Teil enthält Lebensbeschreibungen berühmter Männer, die in die Geschicke des römischen Volkes mächtig eingreifen: Kamillus, die Decier, Pyrrhus, Hamilkar, Hannibal und Scipio. Mit grofser Freude wäre es zu begrüfsen, wenn dieser Teil, am Anfang und am Ende vermehrt, zu einem Lesebuche für Quinta umgearbeitet würde. Im übrigen könnten die Decier fehlen; ebenso M. Kalpurnius Flamma in Abschnitt XIV, während ebenda Duilius und Regulus selbständig zu gestalten sind. In der Lebensbeschreibung des Hannibal vermisse ich den Transport der Elefanten über die Rhone, die Ersteigung der Alpen, den Zug des Klaudius Nero.

In Rücksicht auf den Standpunkt der Klasse, für welche das Lesebuch bestimmt ist, und um eine von Unrichtigkeiten jeder Art freie Darstellung zu gewinnen, ist der Herausgeber mit dem ursprünglichen Wortlaute sehr frei — meiner Ansicht nach zu frei — umgegangen Immerhin ist anzuerkennen, dafs die Erzählungen mit grofsem Geschicke sprachlich und inhaltlich so gestaltet sind, dafs das Lesen unbehindert fortschreiten kann. Doch sind einzelne Sätze zu schwer oder zu lang geraten z. B. 5,16 ff., 6,30 ff., 11,33 ff., 12,15 ff., 13,2 ff. und 32 ff., 16,13 ff., 17,33 ff., 20,32 ff., 44,15 ff., 49,29 ff, 50,31 ff., 51,29 ff.

Wegfallen könnten die meisten Jahreszahlen, ferner aus verschiedenen Gründen 13,21—26; 17,21—23; 80,32 - 81,17; 87,6—30; aufserdem 6,14 ab aliis tum; 24,4 qui — diligebatur; 25,25 qui — venerant; 76,19 quae — seiungunt. Auch sollte 25,9 matrem in matrimonium duxisset gelesen werden anstatt ex matre liberos procreavisset.

Im einzelnen ist mir das häufige nihil antiquius habeo quam ut und ita factum est ut aufgefallen. Sodann steht öfter nec anstatt neque, primo statt primum, plures statt complures, mox statt brevi, nondum statt noniam, donec statt dum, cum temporale statt cum historicum, qui mit dem Indikativ anstatt mit dem Konjunktiv, der Plural statt des Singulars, wenn die Subjekte Sachen sind. Ferner lies 2,17 cum diceret statt dicens; 40,30 pro nihilo puto statt nihili facio; 54,38 de Camillo statt Camilli; 62,13 auxilio statt adminiculum; 65,21 und 33 flumen statt amnem und amnis; 93,30 boves anstatt bubus.

Die Wortkunde auf S. 98—128, welche als Präparation gedacht ist, zeigt leider viele Mängel. Vor allem ist eine grofse Anzahl Wörter, die der Quartaner gar nicht wissen kann, unerwähnt geblieben. Ich vermisse I 2 regione potiri, res constituere, I 8 impetum sustinere, I 9 opinio est und imperii cupidus, II 4 loco cedere, II 7 dolo uti, II 12 orare atque rogare, III 2 scribere in testa, contendere, VI 3 fidem accipere, nuntiare Spartam, VI 4 crudelitate uti, VII 13 regno privare, VII 15 splendor et dignitas, VIII 1 laude dignus, praetermittere, ingenii facultates, VIII 4 adire Epaminondam, VIII 8 a societate recedere, X 2 patientia laborum, X 3 admiratione prosequi, X 7 se permittere in fidem, X 9 regnum occupare, X 13 parricidium, X 14 conscribere, X 15

medii hostes, vires corporis recipere, X 16 petere Dareum, X 19 utribus portare, divinis honoribus colere, acceptus, X 22 introducere, X 23 inquietam noctem agere, somnum capere, alto somno comprimi, tempus instat, X 27 animos recipere, X 32 occulere, mitigare, X 34 gratiam inire, tectis ignem adicere, X 36 vi et armis, X 40 vox deficit, XI 4 praedam concedere, XI 8 ad nihilum redigere, XI 9 animum accendere, XI 16 anseres alere, XI 20 industria in rebus gerendis uti, egregius in omni fortuna, XII 3 nox intervenit, XII 4 nox opprimit, XII 5 pugnam inire, XII 8 extra ordinem, XII 9 ad sensum vulneris, XII 11 maior quam homines esse solent, XII 12 ardor animorum, XII 15 proelio lacessere, XIII 9 in subsidiis collocare, XIV 4 vigor, XV 2 obicere, Alpes petere, XV 3 linter und ratis, XV 7 sacrorum causa, XV 10 animos confirmare, XV 12 satis magnae copiae, XV 13, aequo Marte discedere, magno impetu invadere, XV 18 consilia inire, XV 19 Juppiter optimus maximus, XV 22 plures praeter consuetudinem, XVI 1 infinitum est, XVI 2 omnium consensu, XVI 3 gaudio exsultans, XVI 4 honorem petere, rem agere, XVI 5 adire hiberna, XVI 10 silentium facere, XVI 13 imperare frumentum, XVI 18 favore uti, decernere provinciam.

Öfter werden Vokabeln, die schon früher vorgekommen sind, erst an einer späteren Stelle erwähnt. So gehört z. B. VII 13 magna pecunia nach VII 11, X 11 aegre nach X 10, X 31 prosequi nach X 3, XI 19 in contionem prodire nach XI 14, XIV 2 cura nach XIII 3, XV 13 extemplo nach XV 10, XVI 5 contionem advocare nach XVI 4. Umgekehrt gehört XVI 5 contionem dimittere nach XVI 9, und I 1 devincere nach I 2.

Innerhalb der einzelnen Kapitel ist die genaue Aufeinanderfolge der Wörter nie eingehalten worden. Auch sind öfter mehrere Kapitel zusammen durchgenommen worden.

Der deutsche Ausdruck läfst mitunter zu wünschen übrig. Ich erwähne: Damit umgehen dafs, es ist soweit dafs, zur Erholung der Körper, auf den Kampf erpicht, behaften mit, Truppen ausschiffen, auf Athen losgehen, das Wasser bei Seite lassen, einer Strafe würdig sein, dem Siege im Wege stehen, die Anschuldigung des Mordes vernichten, das Andenken entstellen, sich vorbeifahren, einen Gang führen, einen Weg lassen, den Oberbefehl auf jemand übertragen. An überflüssigen Fremdwörtern begegnen: Litteratur, Lektüre, Historiker, Studium, Medizin, Charakter, talentvoll, Audienz, Partei, Terrain, Signal, Depot, Magazin, Quartier.

Schliefslich sind mir folgende Druckfehler aufgefallen: 6,3 Artesimio; 6,18 Graecas; 6,29 certiorum; 8,22 nave; 21,36 Antaxerxem: 25,24 perniciossimum; 34,36 conpluribus; 37,6 coniux; 52,11 miserunt, 53,17 Romanit; 58,37 incolume; 59,28 liberaverat; 67,32 : 280; 85,12 dopositurum; 92,30 Scipionen; 97,13 disiderio. Im übrigen ist Druck und Ausstattung sehr gut.

Annaberg. Ernst Haupt.

XII.

Stephan, Dr. G. Die häusliche Erziehung in Deutschland während des achtzehnten Jahrhunderts. Wiesbaden J. F. Bergmann. 1891.

Man hat das achtzehnte Jahrhundert das pädagogische genannt. Wer aber das so auffassen wollte, dafs in ihm die Erziehungspraxis einen besonders hohen Entwickelungsgrad erreicht habe, würde sich sehr irren. Jene Bezeichnung ist nur insoweit wahr, dafs im vorigen Jahrhundert, im Zusammenhang mit der »Aufklärung«, ein besonders lebhafter Kampf geführt wurde gegen die Thorheiten, deren man sich in der körperlichen Pflege und der geistigen Bildung der Jugend schuldig machte. Diesen Kampf führen eine Menge von Erziehungsschriften und pädagogischen Aufsätzen, in denen Philosophen, Schulmänner, Geistliche und Ärzte sich bemühten, die Verkehrtheiten der damaligen Erziehungs-

praxis nachzuweisen und ein rationelleres Verfahren zu empfehlen.

Wer Fehler bekämpfen will, mufs sie zunächst schildern. Das geschieht denn in der pädagogischen Litteratur des vorigen Jahrhunderts in so eingehender Weise, dafs wir aus dem Studium jener Schriften ein sehr anschauliches Bild davon gewinnen. Wenn dabei vorzugsweise der Thorheiten in der häuslichen Erziehung gedacht wird, so erklärt sich das daraus, dafs bei dem so wenig entwickelten Schulwesen der Schwerpunkt des gesamten Erziehungsgeschäftes, und zwar auch inbetreff der geistigen Bildung, viel mehr als jetzt in dem Hause lag, das, wenn die Verhältnisse irgend es gestatteten, die Kinder durch »Hofmeister« oder »Gouvernanten« unterrichten liefs. Wer durch Wort oder Schrift dazu beitragen wollte, dafs für das heranwachsende Geschlecht besser gesorgt wurde, mufste bei der Reform der häuslichen Erziehung anfangen.

Es ist das Verdienst vom Verfasser der obengenannten Schrift, mit staunenswertem Fleifse jene reiche Litteratur und aufserdem eine ganze Menge Biographieen studiert und daraus ein einheitliches, anschauliches Bild von der häuslichen Erziehung des vorigen Jahrhunderts mit ihrer allmählichen, wenn auch sehr langsamen Entwickelung zu besseren Zuständen zusammengestellt zu haben. Dr. Stephan bietet damit, wie dies auch Professor Biedermann, der Verfasser der »Deutschen Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus«, in einer vorausgeschickten Empfehlung rühmend anerkennt, eine Ergänzung der Kulturgeschichte des achtzehnten Jahrhunderts, die als eine sehr wertvolle anerkannt werden mufs. Eine solche Arbeit ist eine sehr dankenswerte nicht blofs deshalb, weil mit Recht die Darstellung der Menschheitsentwickelung nach der kulturhistorischen Seite jetzt überhaupt betont wird, und jede Ergänzung des reichen Stoffes willkommen geheifsen werden mufs, sondern auch, weil eine genauere Kenntnis der im ganzen nun glücklich überwundenen mifslichen Zustände des Erziehungswesens den Blick schärft für die Fehler, die man jetzt in der Erziehung macht, wie für das, was uns hier not thut. Dafs nicht alles, was in der Erziehungspraxis jetzt anders geworden ist, darum schon ein Fortschritt ist, dafs es vielmehr der »guten alten Zeit« auch nicht an Lichtseiten gefehlt hat, bedarf nicht erst eines Nachweises Die Geschichte kann um so eher eine Lehrmeisterin werden, je mehr man aus ihr einen Einblick gewinnt in das Detail der Zustände und ihrer Entwickelung. Wir können daher die Dr. Stephansche Schrift, die in folgenden Abschnitten: I. »Allgemeines über die häusliche Erziehung in Deutschland während des 18. Jahrhunderts.« II. »Die körperliche Erziehung.« III. »Die Bildung des Verstandes durch das Haus.« IV. »Die Bildung des Gemüts und des Willens, die Erziehung zu Sittlichkeit und Sitte.« V. »Das Verhältnis zwischen Privat- und Schulerziehung. Die Stellung des Hauses zur Schule«, das reiche Material behandelt, nicht nur den Lehrern, sondern auch allen andern, die den Erziehungsfragen ihr Interesse zuwenden, namentlich Vätern und Müttern, sehr empfehlen. Namentlich die letzteren können viel daraus lernen. Nicht der geringste Gewinn würde die Einsicht sein, dafs auch in unseren Tagen, wo man sich daran gewöhnt hat, für Erziehungsrückstände hauptsächlich die Schule verantwortlich zu machen, die Hauptarbeit der Erziehung vom Hause gethan werden mufs, wie die weitere Einsicht, dafs hier, wo man noch vielfach in den Fehlern vergangener Zeiten stecken geblieben ist, noch vieles als recht verbesserungsbedürftig erweist.

Eisenach. Ackermann.

XIII.

Pädagogische Sammelmappe. Vorträge, Abhandlungen etc. für Erziehung & Unterricht. 125. Heft. **Pädagogische Studien** für Eltern, Lehrer und Erzieher. 15. Heft. Leipzig,

Verlag von Sigismund und Volkening.

Dieses Heft der pädagogischen Sammelmappe enthält als ersten Aufsatz: Die Geographie in der höheren Mädchenschule von J. G. Mailänder, Rektor der städt. höheren Mädchenschule in Schw. Hall. Der Aufsatz gliedert sich in A. Die Aufgabe der Geographie in der höheren Mädchenschule; B. die Behandlung und C. die Stoffverteilung.

Wir begegnen durchweg wertvollen Gedanken, und jeder Lehrer der Geographie wird bei der Lektüre des Aufsatzes etwas lernen können. Nur ist nicht recht einzusehen, warum der Verfasser die Einschränkung in der höheren Mädchenschule hier zugefügt hat; denn seine Ausführungen — vielleicht den kürzesten Abschnitt, C. die Stoffverteilung, ausgenommen — gelten für den geographischen Unterricht überhaupt. Nach dem Thema erwartet man eine Aussprache darüber, wodurch sich, der Natur des weiblichen Geschlechts und der Eigentümlichkeit der höheren Mädchenschule entsprechend, der geographische Unterricht hier von dem auf anderen Schulen unterscheidet.

Besonders gut hat mir gefallen, was der Verfasser über die Bedeutung der geographischen Heimatkunde sagt — »die Heimat ist der Spiegel des Weltalls«. Freilich beschränkt er nicht schulmeisterlich diesen Zweig der Heimatkunde auf einige Schuljahre, sondern er verlangt stete Rückkehr zu ihr, wie schon das angezogene Wort beweist. Auch die Ausführungen über Benutzung der Karte, über das geographische Zeichnen stehen auf der Höhe der heutigen Anschauung, die die fieberhafte Erregung über das Zeichnen als Allheilkraut, über die selbstgezeichnete Karte glücklich überwunden hat. Interessant ist die Angabe des Verfassers, wonach er selbst seine in früheren Jahren gefertigten Unterstützungsmittel für das Zeichnen jetzt verwirft; und so wie ihm ist es ja gar manchem Anhänger »der zeichnenden Methode« ergangen. Sehr richtig finde ich die Ansicht, dafs jeder Luxus in den Anschauungsmitteln unnötig ist.

Nicht einverstanden bin ich mit der Meinung des Verfassers über das Verhältnis der Geographie zur Geschichte; er will beide Fächer getrennt marschieren lassen. Er fragt z. B. »Was fangen wir mit den Ländern an, deren Geschichte wir überhaupt nicht behandeln?« — Stehen wir denn immer noch auf dem encyklopädischen Standpunkt, dafs alles in der Schule behandelt werden müsse! Für die Geschichte hat ihn der Verfasser sichtbar aufgegeben, aber für die Geographie behält er ihn noch bei. Dann weiter, Griechenland und Italien soll in der Geschichtsstunde vor der griechischen und römischen Geschichte betrachtet werden, »aber nur nach seinen historischen Beziehungen« — warum nicht gleich nach allen für den Unterricht möglichen Beziehungen? Hängt denn wirklich das Wohl und Wehe des geographischen Unterrichts davon ab, dafs ein Land gerade dann behandelt wird, wenn die zufällig beliebte Stoffverteilung es fordert? Ich habe auch in dem vorliegenden Aufsatz vergeblich nach einem triftigen Grund dafür gesucht, warum man Italien in der geographischen Stunde behandelt haben solle, wenn die Geschichte des Landes in der Geschichtsstunde auftritt.

Auch kann ich mich nicht einverstanden erklären mit der logisch geordneten Besprechung nach immer wiederkehrenden Gesichtspunkten: »1. Lage; 2. Grenzen etc.«, denn dadurch erhält der Unterricht ein schablonenhaftes Gepräge. Jedes Land mufs nach Gesichtspunkten, die seiner Eigentümlichkeit entsprechen, durchgenommen werden.

An folgenden Sätzen habe ich Anstofs genommen: »Gab es doch eine Zeit, wo die Alpen als etwas Häfsliches bezeichnet wurden! Und welche Änderung hat hier ein geographischer Unterricht herbeigeführt!« (S. 7.) Glaubt der Verfasser wirklich, dafs der geographische Unterricht hier Wandel geschaffen hat? — Wird ferner die Geographie beweisen,

»dafs Rom geringer ist, als das bescheidene Athen; und dafs es mehr Wert hat, die Felder anzusäen, als die Ernte unter die Füfse zu treten (S. 8)? — Mifsverständlich ist der Satz (S. 11): »Wenn wir bezüglich der Reliefs auch nicht verlangen, dafs unsere Mädchen von der Umgebung solche anfertigen, wie sie auf der Pariser Weltausstellung (!) von einer Töchterschule angestaunt wurden«... Verfasser meint doch nicht, dafs die Reliefs von einer Töchterschule angestaunt wurden. —

Das voliegende Heft enthält an zweiter Stelle eine ebenfalls sehr lobenswerte Arbeit von Mittelschullehrer E. König: Die Umgestaltung der methodischen Handbücher und Leitfäden im physikalischen Unterricht an Volksmittelschulen.

XIV.

Grundrifs der Erdkunde. Ein geographisches Lern- und Aufgabenbuch für die oberen Klassen gehobener Volksschulen, für Mittelschnlen, die untern Klassen der Gymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen, für Lehrer-Präparandenklassen etc. von A. Renneberg, Rektor zu Mühlhausen in Thüringen. Zweite verbesserte Auflage. Preis 80 Pfg. Leipzig, Verlag v. Carl Merseburger 1890.

Dieser Grundrifs zeichnet sich aus durch seine Anordnung. Sehr oft stehen die Länder-, Gebirgs-, Flufsnamen so neben- und unter einander, dafs dadurch das Kartenbild in etwas nachgeahmt wird, wenigstens für den, der die Karte kennt. So hat der Schüler für die Wiederholung eine gewifs wertvolle Reproduktionshilfe. Die Hauptsachen sind gut zusammengestellt.

Ausstellungen: (S. 5.) »Die nördliche Halbkugel ist der Sonne abgewandt« (von der Sonne): (S. 6). Der jährliche Wechsel der Wärme ist eine Folge der schrägen Stellung der Erdachse« ich glaube nicht, dafs der Parallelismus entbehrt werden kann); »die astronomischen Jahreszeiten, das ist diejenige Zeit des Jahres, in welcher die Wärme ungefähr gleich ist, sind: Frühling, Sommer, Herbst und Winter». Mit diesen astronomischen Jahreszeiten stimmen die physischen oder wirklichen nicht überein und doch soll die Wärme ungefähr gleich sein?! Die physischen Jahreszeiten heifsen auch: Frühling etc.! (S. 8.) Jede Lichtphase steht etwa eine Woche am Himmel, (also z. B. der Vollmond!); (S. 9). »Nahe bei einander stehende vereinigt man zu Sternbildern, z. B. der Orion« (ein solches Sternbild ist der Orion); (S. 10.) Man zählt jetzt 325 Asteroiden; (S. 12.) »Die Bewohner der Westfeste sind meist weniger gewaltig und kolossal, z. B. Tiger und Jaguar« (»Tiger und Jaguar«) müfsten ohne »z. B.« in Parenthese gestellt sein). — Wann wird die politische Geographie den traurigen Vorzug verlieren, durch kleineren Druck die Augen der Kinder verderben zu dürfen!

Eisenach Dr. Göpfert.

XV.

Dr. Matthias Drbal (weil. k. u. k. Landes-Schulinspektor): Lehrbuch der empirischen Psychologie. Zum Unterrichte für höhere Lehranstalten sowie zur Selbstbelehrung leichtfafslich dargestellt. Fünfte verbesserte Auflage. Wien und Leipzig, Wilhelm Braumüller, k. k. Hof- und Universitätsbuchhändler 1892. — X und 298. — Preis geb. 4 M.

Das bekannte Kompendium der Psychologie von Drbal ist zunächst für den Unterricht an höheren Lehranstalten verfafst und besonders in Österreich, wo in den Gymnasien ein philosophisch-propädeutischer Kursus vorgeschrieben ist, vielfach mit grofsem Erfolg in Gebrauch genommen. Es soll aber ferner auch dem Selbststudium dienen. Und dazu ist es vortrefflich geeignet. Es gilt als das populärste gröfsere Werk unter den systematischen Darsellungen der Herbartschen Psychologie. In Hinsicht auf die Selbstbelehrung

bietet es eine leicht übersichtliche Darstellung der Erscheinungen des geistigen Lebens mit Rücksicht auf ihre Erklärung dar.

Das Buch erschien zuerst i. J. 1868, die vierte verbesserte Auflage (1885) konnte der verdiente Verfasser noch selbst besorgen. Nach seinem Tode (1885) übernahmen auf Wunsch des Verlegers die bekannten Herbartianer Prof. Cornelius-Halle und P. Flügel-Wansleben die Bearbeitung der neuen (5.) Auflage. Darüber kann man sich freuen. Die Bearbeiter sind mit Recht bemüht gewesen, dem Drbalschen Lehrbuch der Psychologie »seinen bisherigen Charakter im wesentlichen zu erhalten.« Demgemäfs hat die formale Behandlung des Stoffes und der Umfang des Werkes keine erhebliche Änderung erfahren, während im einzelnen ja zahlreiche Ergänzungen vorgenommen sind. Manche Weitschweifigkeit und Ungenauigkeit wurde beseitigt, manche neuere Forschung hat Berücksichtigung gefunden. Die hinzugefügten litterarischen Angaben können sich namentlich denen nützlich erweisen, welche den einen oder den andern Punkt einer umfassenderen Untersuchung unterwerfen wollen. Trotzdem ist der Umfang des Werkes etwas geringer geworden (die 4. Auflage hatte 311 S., die 5. Auflage nur 298 S.). Die früheren Vorzüge des Buches — klare und gründliche Darstellung, treffliche Beispiele und Citate aus der Geschichte und den Klassikern — sind in der Bearbeitung von Cornelius und Flügel gewahrt worden.

Halle a. S. H. Grosse.

XVI.

Schweizerisches geographisches Bilder-Werk für Schule und Haus unter Mitwirkung der Herren Kunstmaler W. Benteli und Schulinspektor G. Stucki herausg. von W. Kaiser (vorm. Anderen), Kunstverlag Bern. Preis für die Tafel fr. 5 = 4 M.

Zu den älteren geographischen Bildern von Lehmann-Leipzig und den künstlerisch ausgeführten »geograph. Charakterbildern« von Hölzel (Wien) ist neuerdings das schweizerische geograph. Bilderwerk hinzugetreten. Da dasselbe in Norddeutschland noch wenig verbreitet ist, die früheren Sammlungen aber passend ergänzt, so dürfte hier ein näheres Eingehen am Platze sein.

Die Gröfse der Tafeln beträgt 60:80 cm (ähnlich Hölzel). Die Bilder sind in 16 bis 18 Farben nach Original-Ölgemälden in feinstem Ölfarbendruck ausgeführt. Sie können sich getrost neben die berühmten Hölzelschen stellen; sie sind wie jene für die Fernwirkung berechnet, aber anmutiger in ihrem mehr hellen, freundlichen Kolorit. Während Hölzel Objekte aus allen Weltteilen zur Anschauung bringt, beschränkt sich das vorliegende vortreffliche Bilderwerk in der Hauptsache auf die Schweiz. (Die Hölzelsche Sammlung hat nur ein allerdings prächtiges (Doppel-) Bild aus diesem Gebiet: »Das Berner Oberland«.)

Die erste Serie liegt komplet vor und umfafst folgende Bilder:

1. Staubbach mit Lauterbrunnerthal.
2. Eiger, Mönch und Jungfrau.
3. Genfersee, Montreux, Chillon, Dent du Midi.
4. Vierwaldstättersee, Rütli, Tellskapelle, Urirotstock.
5. Bern mit Aarethal und Berneralpen.
6. Rhonegletscher, Furkastrafse.

Später sollen erscheinen:

Zürich mit See und Alpen. Rheinfall. Via Mala. St. Moritz mit See und Alpen. Lugano mit San Salvatore. Genf mit Mont Salève.

Eine weitere Fortsetzung ist in Aussicht genommen.

Zu jedem Bild erscheint je ein Heft Kommentar, deutsch von Schulinspektor Stucki in Bern, französich von Prof. Viret in Lausanne. Das Heft (16 Druckseiten) kostet 25 Cts.

Das Schw. geographische Bilderwerk ist ein den Unterricht belebendes Veranschaulichungs-

mittel, es bietet eine Auswahl von Ansichten der herrlichsten Gegenden jenes unvergleichlichen Landes. Aber die schönen und billigen Blätter sind auch als Schmuck für unsere Schulräume und Wohnzimmer recht geeignet. Die Reproduktion, besorgt von der bekannten Kunstanstalt Frey und Konrad in Zürich, ist naturgetreu, plastisch und in ihrer Farbenstimmung so malerisch, dafs man seine wahre Freude daran hat. Die Bilder bieten einen wirklichen Begriff von der gewaltigen Schönheit der Hochalpennatur. Sie führen das Hochgebirge treu und wahr uns vor Augen, mit Vermeidung blofs äufserlicher Effekthascherei. Herrlich sind besonders der Staubbach, die Jungfrau, der Vierwaldstättersee und der Genfersee.

In dem Kommentar zu den einzelnen Bildern von Stucki, einer Autorität auf dem Gebiet des geographischen Unterrichtes, wird zunächst in direkter Erläuterung zum Bild eine Schilderung der auf letzteren dargestellten Naturschönheiten gegeben. Dann folgen physikalisch-geographische Belehrungen, eine Uebersicht der betreffenden Gegend in geologischer, physo-geographischer und anderer Beziehung, eine Beschreibung der kulturellen und wirtschaftlichen Bedeutung des Gebietes, ja auch ein Abrifs der Geschichte desselben. Kurz, man erfährt so vieles über das auf dem betr. Bilde dargestellte Stück Erde, als sich sagen läfst, und dies alles im angenehmen Erzählerton, nicht in der trockenen Schulweisheit.

Die Herausgabe dieses Bilderwerkes ist ein patriotisches Unternehmen, das wir allseitiger Unterstützung empfehlen.

H. Grosse.

XVII.

F. W. Dörpfeld (Rektor): Enchiridion der biblischen Geschichte oder: Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung derselben. 15. Aufl. Gütersloh, Druck und Verlag von C. Bertelsmann 1891 (VIII und 60 S.) Preis: 40 Pf.

Prof. Witte-Pforta sagt im »Jahresbericht über das höhere Schulwesen« 1888 (III. Jahrg.), Ergänzungsheft, über Dörpfelds »Enchiridion« Folgendes: »Eine wahre Fundgrube didaktischer Weisheit in der Behandlung der biblischen Geschichte für reifere Schüler bietet ein kleineres, nur 60 Seiten umfassendes Büchlein, das zur übersichtlichen Vorführung des Stoffes, zur logischen Gliederung und verständigen Einprägung desselben dem Lehrer die dankenswerteste Handreichung thut. Das ist F. W. Dörpfelds Enchiridion der biblischen Geschichte ... In dem unscheinbaren Büchlein steckt eine ernste und anerkennenswerte Arbeit. Jede biblische Geschichte erhält neben ihrer Hauptüberschrift noch Teilüberschriften für ihre kleineren Abschnitte, und jeder Abschnitt wird durch eine Reihe von Fragen, die Nachdenken anregen und nur durch urteilende Antworten, zuweilen auch nur durch mehrere Sätze erledigt werden können, in lichtvoller und oft geistreicher Weise erläutert. Es liegt auf der Hand, welche Vorteile eine derartige Behandlung dem Lehrer für die Besprechung und dem Schüler für die Wiederholung darbietet« (S. 17 ff.).

Wir haben diesem Urteil nicht viel hinzuzufügen. Das Buch erleichtert nicht blofs das Einprägen des Stoffes, sondern ergiebt ein »solches Behalten, dafs die Vorstellungen auch für denkende Verarbeitung möglichst disponibel sind.« Dörpfeld bietet für jede biblische Geschichte (seit der 12. Aufl.) zunächst eine logische Gliederung; sodann folgen Repetitionsfragen, die thunlichst judiciöser Art sind (also nicht abwickelnde und zerpflückende Notizenfragen). Diese Frageform erschliefst, das liegt auf der Hand, ein reiferes und tieferes Verständnis der biblischen Geschichte. Vor allem ist es die Innenseite der Geschichte, welche durch die Dörpfeldsche Einteilung und die Unterfragen aufgedeckt wird, also einerseits der psychologische Untergrund der handelnden Personen —

ihre Überlegungen, Motive und Absichten — und andrerseits der Kausalzusammenhang der Ereignisse. Dazu sind die Fragen kurz und regen das selbständige Nachdenken an.

Eine Anweisung zur Benutzung des Büchleins findet sich in der methodischen Begleitschrift: »Ein Wort über Anlage, Zweck und Gebrauch des Enchiridions der biblischen Geschichte« (Gütersloh, Bertelsmann), welche in kurzem in neuer Auflage erscheinen wird. Vielleicht entschliefst sich der Verfasser, jene Abhandlung nicht wieder separat, sondern mit einigen andern religionsunterrichtlichen Aufsätzen, die früher im »Ev. Schulblatt« erschienen sind, zusammen in einer gröfseren Schrift herauszugeben. — Die psychologische Begründung der betreffenden methodischen Grundsätze hat der Verfasser geliefert in der Schrift: »Denken und Gedächtnis«, eine psychologische Monographie« (3. Aufl. Gütersloh, 1886), — speziell für den Geschichtsunterricht S. 120 — 149.

H. Grosse.

XVIII.

Karl Grundscheid, Das Schulwesen Englands. — Sammlung pädagogischer Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau, III. Bd. Heft 12, S. 28, Pr. 0,75 M. Bielefeld, Helmich 1891.

Einsicht zu nehmen in das Schulwesen eines fremden Landes darf stets zu den reizvollsten pädagogischen Bethätigungen gezählt werden. Demjenigen, welcher bereits eine klare Vorstellung von heimischen Schulverhältnissen besitzt, kann daher nur geraten werden, eine Umschau über die eigenen vier Pfähle hinaus zu thun schon im Interesse der eigenen pädagogischen Weiterbildung. Aber auch der Gesamtheit, dem Lehrerstande, wie dem Vaterlande, dürfte daraus ein Nutzen entspringen, zumal wenn wirkliche Ergebnisse des Einblickes durch Druck veröffentlicht werden. Es ist hierbei zu erinnern an Wieses »Deutsche Briefe über englische Erziehung« und Raydts »Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper; englische Schulbilder in deutschem Rahmen.«

Der Verf. erhofft mit seiner Veröffentlichung offenbar etwas Ähnliches zu erwirken. Und er ist dazu berechtigt, da er durch den Schuldienst sich mit englischem Schulwesen ziemlich vertraut gemacht hat.

Seine Darbietungen gliedern sich, wie folgt: 1. Das Schulwesen im allgemeinen. 2. Einteilung der englischen Schulen und ihre Grundübel. 3. Vorbildung der Lehrer und ihre soziale Stellung. 4. Die Wirksamkeit des englischen Lehrers in der Schule. 5 Ferien.

Die im ganzen lesbaren Darstellungen des Verf. geben zu folgenden Einwänden Anlafs:

1. Bei der Fülle des Stoffes ist es zu bedauern, dafs Verf. sich vornimmt, »das Schulwesens Englands« auf knapp 28 Seiten darzustellen. Eine Überschrift, etwa — Meine Anschauungen über das englische Schulwesen — wäre vielleicht weniger enttäuschend gewesen.

2. Wenn man auch im allgemeinen sein Urteil nicht abhängig machen kann und darf von dem Zeitpunkte, in welchem eine litterarische Erscheinung auftritt, so mufs doch inbezug auf den Abrifs des Verf. erklärt werden, dafs zur Bildung eines Urteils über das jetzige engl. Schulwesen dessen Veröffentlichung unzeitgemäfs erscheint. Wer die Entwicklung der Schulgesetzgebung verfolgt hat, wird die Wirkungen der in diesem Jahre im Parlament beratenen »Elementary Education Bill« und damit die Klärung der lange Zeit brennenden Angelegenheit, ob »Free Schools and Public Management« abwarten, ehe er ein Bild des heutigen englischen Schulwesens giebt. Verfasser hat scheinbar eine laxe Durchführung des im Forsterschen Elementarschulgesetze betonten Schulzwanges vom Jahre 1870 nur in kleineren Ortschaften kennen gelernt; Rez. kann über eine diesjährige Besichtigung Londoner Schulen berichten, die ihm eine schier entgegengesetzte Meinung bilden

liels. Diese Thatsachen ergeben den Beweis für eine zur Zeit recht ungeeignete Bildung eines vorsichtigen und darum allgemeingültigeren Urteils über das heutige englische Schulwesen. Auch hinsichtlich des vom Verf. gekennzeichneten zweiten Grundübels in demselben darf auf die El. Educ. Bill hingewiesen werden, in deren Kostenbewilligungs-Paragraphen eine Zeitdauer des Zuschusses von 10 sh. für jedes Kind im Alter von über 3 und unter 15 Jahren vorgesehen ist, welche also eine bedeutsame Verlängerung der Schulzeit — früher 5—13 Jahr — andeutet.

3. Erörterungen über die Einteilung der englischen Schulen hätte dem Verf. Gelegenheit bieten können, einesteils der recht zweckmäfsigen und zuweilen prächtigen Einrichtungen der Stiftungsschulen zu gedenken, sowie anderenteils die für unsere Verhältnisse so nachahmungswerten Besserungsanstalten (Boys and Girls' Industrial Homes) mit aufzuzählen.

Bei den mit Recht zu geifselnden Schattenseiten bezüglich der Lehrerbildung und der Zucht in der Schule durfte der Verf. in seiner Skizze nicht auch das Rühmenswerte im englischen Schulwesen vergessen. Sollte nicht die bauliche Einrichtung eines Londoner Volksschulhauses, welche bei aller Einfachheit im Äufseren eine überraschende Zweckmäfsigkeit und Berücksichtigung der Hygiene erkennen läfst, oder die Thatsache, dafs selbst für eine 6stufige Schule mit 6 nicht gerade überfüllten Klassen 8 Lehrkräfte zur Verfügung stehen, ferner dafs die Kleinkinderschule in die Volksschule eingegliedert, dafs schliefslich den Mädchen der ärmsten Volksklasse Haushaltungs- und Kochunterricht erteilt wird — sollten diese Punkte nicht hervorzuheben sein als rühmens- und nachahmungswert? Und wenn Verf. Londoner Schulen nicht kennen gelernt hat, sondern eben noch in der Entwicklung zurückgebliebene in kleineren Städten, so war von englischen Schulen im allgemeinen wohl nicht zu urteilen. — Unser deutsches Volksschulwesen hat zwar die Kämpfe hinter sich, welche in England zur Zeit toben; aber es würde dem Vaterlande ein schlechter Dienst geleistet, das Gute im Auslande nicht daheim anzuerkennen. Hat doch die kaiserliche Pädagogik verschiedene ihrer Forderungen durch Anschauungen in England gebildet!

Halle a. S.

Dr. B. Maennel.

XIX.

Gustav Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häfslichen. Ein Hilfsbuch für alle, die sich öffentlich der deutschen Sprache bedienen. Leipzig, Fr. Wilh. Grunow. 1891. Preis geb. 2 Mark

Von der genannten Schrift mufste vier Wochen nach der ersten Ausgabe das 4. Zehntausend gedruckt werden. Einen derartigen Erfolg hat in Deutschland selten ein Buch aufzuweisen; und oft sind es noch äufsere Ursachen, die einen Massenabsatz bewirken. In unserem Falle hat aber der innere Gehalt des Werkchens das allgemeine Interesse wachgerufen.

Das Buch ist aus einer Reihe von Abhandlungen aus den Grenzboten entstandan. Schon diese Aufsätze haben in den interessierten Kreisen viel Anerkennung gefunden. Der Verfasser hat sie erweitert und ergänzt, den Stoff besser angeordnet und bietet uns nun eine vollständige, kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häfslichen. Übrigens darf man dabei nicht an eine trockene systematische Grammatik denken. Die Darstellung atmet Geist und Leben. Sie ist kernig, hier und da wohl etwas derbe, aber der Ausflufs der Begeisterung für unsere schöne Sprache, der gerechten Entrüstung über alles Gesuchte, Gekünstelte, Unschöne und Fehlerhafte.

Der Verfasser bekämpft schon in der Einleitung den sog. papiernen Stil. Wie in anderem, so erinnert

uns das Buch auch hierin an Hildebrands treffliches Werk.

Die Schreibsprache hat sich eine Menge von Dingen zugelegt, die in der lebendigen Sprache gar nicht vorkommen. Sie sagt welcher für der, in welchem für worin, derselbe für er, auf demselben für darauf, woselbst für wo. Sie bringt die Gliedmafsen der Sprache in eine verzerrte Stellung, schreibt z. B.: und hat das Direktorium nach reiflicher Erwägung sich entschlossen, statt: und das Direktorium hat sich nach reiflicher Erwägung entschlossen u. s. w.

Auch gegen das Aktendeutsch, gegen die Flickwörter, gegen die Provinzialismen, namentlich die Austriacismen, gegen die Gallicismen und Anglicismen spricht sich Wustmann energisch aus. Das Kapitel über die Fremdwörter überhaupt gehört zu dem Interessantesten, was wir über diese Angelegenheit gelesen haben.

Als die Hauptursache der Verwilderung unserer Sprache, den eigentlichen Herd und die Brutstätte dieser Verwilderung bezeichnet Wustmann die Tagespresse. Die Zeitungssprache habe weiterhin unsre gesamte Schriftsprache angesteckt. — Wustmann tadelt, dafs heute bei einer Buchbesprechung so selten die Darstellung, der Stil des Buches beurteilt werde; der Inhalt des Buches sei alles geworden, die Form bedeute nichts mehr.

Das Werkchen hat drei Hauptabschnitte. Der erste handelt über die Formenlehre, der zweite über die Wortbildungslehre, der dritte über die Satzlehre. Was sollen wir aus dem reichen Inhalte herausgreifen? Wir geraten in die gröfste Verlegenheit. Alles, alles ist lesenswert und sehr interessant. Man wird von dem Buche nicht wieder loskommen, wenn man erst ein Kapitel gelesen hat. Und was das beste ist: man gewinnt dadurch ein weiterdringendes Interesse für die angeregten Fragen.

Einige Kapitelüberschriften wollen wir hier anführen: Name oder Namen? Generale oder Generäle? Verein Leipziger Lehrer. An Bord Sr. Maj. Schiff. Gedenke unser oder unsrer? Hingebung oder Hingabe? Speisekarte oder Speisenkarte? Neue Wörter. Modewörter. Schwulst. Bedingen. Es wurde sich. Die stattgefundene Versammlung. Weimarlose und Neapelmotive. Shakespearedramen und Bismarckbeleidigungen. Herr Lammers-Bremen. Die Sammlung Göschen. Die Familie Nachfolger. Der Buchtitelfehler. Fräulein Mimi Schulz, Tochter u. s. w. G. Fischer, Buchbinderei. Seitens. Ab Zwickau. Aus: »Die Grenzboten«.

Auch, was Wustmann über den fliefsenden Stil sagt, ist beherzigenswert. »Man spricht so viel von fliefsendem Stil, beneidet wohl auch den und jenen um seinen fliefsenden Stil. Ist das Sache der Begabung, oder ist es etwas erlernbares? Zum Teil beruht das, was man fliefsenden Stil nennt, unzweifelhaft auf der Klarheit des Denkens und der Folgerichtigkeit der Gedankenentwicklung, zum Teil auch auf dem Rhythmus — es wird viel zu viel stumm geschrieben, während man doch nichts drucken lassen sollte, was man sich nicht selber laut vorgelesen hat! — Zum gröfsten Teil aber beruht es auf gewissen technischen Handgriffen beim Satzbau — Handwerksvortelchen könnte man sagen —, die man eben kennen mufs, um sie anwenden zu können. Unbewufst oder unwillkürlich wendet sie niemand an.... Auf jeden Fall sollte jeder Schriftsteller die folgenden stilistischen Haus- und Lebensregeln beobachten: 1) Schreibe Verba, nicht Substantiva! 2) schreibe Substantiva, nicht Pronomina! 3) schachtle nicht, sondern schreibe Nebensätze! 4) schreibe laut! schreibe nicht immer blofs für die Augen, sondern vor allem für die Ohren!«

Auf Vollständigkeit kann das Buch seiner Anlage nach keinen Anspruch machen. Es will nur anregen, die Augen öffnen, das Sprachgewissen anstacheln, es will ein Notmittel sein gegen einen Notstand. Was jeder richtig macht, darauf geht es nicht erst ein. »Und wenn kein anderes,

das eine Verdienst nimmt dieses Büchlein für sich in Anspruch, dafs es zum erstenmale in weiterm Umfange auf die lebendige Sprache hingewiesen hat.«

Wenn jemand zur Abfassung dieses Buches berufen war, so war es Wustmann. Er war früher fünfzehn Jahre lang an einem Leipziger Gymnasium von der untersten bis zur obersten Klasse Lehrer des Deutschen. Seit elf Jahren ist er Leiter der Stadtbibliothek und des Ratsarchivs der Stadt Leipzig. Seit fünfundzwanzig Jahren ist er dabei schriftstellerisch und namentlich auch bei der Herausgabe von Zeitschriften thätig gewesen. Tausende von älteren Schriftstücken, tausende von Manuskripten der Gegenwart, die er zum Druck vorzubereiten hatte, sind durch seine Hände gegangen Er hat beobachtet und gesammelt, wie wenige.

Im Heft 12, 1892, der Grenzboten veröffentlicht Wustmann eine Erklärung gegen Angriffe, die von verschiedenen Seiten gegen sein Werk gerichtet worden sind: Randbemerkungen zu Dr. Wustmanns Allerhand Sprachdummheiten. Untersuchungen über wichtige Gegenstände der deutschen Sprachlehre von Professor Karl Erbe. Stuttgart, Adolf Bonz u. Komp., 1892. — Bechstein in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht (VI, 1, S. 64—72).

Jüngst ist noch eine Schrift erschienen, die sich gegen Wustmann wendet: In tyrannunculos! Streitschrift zur Verteidigung der deutschen Sprachfreiheit von Dr. Karl Kaerger. Berlin, Gergonne u. K. 1892. »Auf einen groben Klotz gehört ein grober Keil« ist das Motto der Schrift. Das sagt viel. Noch genauer hätte der Verfasser seinen Standpunkt bezeichnet, wenn er variiert hätte: . . . »gehört ein schmutziger Keil«. Die Schrift trotzt von Anzüglichkeiten, so dafs man sie nur mit Widerwillen zuende lesen kann. Einen besonderen Hafs scheint Kaerger auf die Schulmeister geworfen zu haben. Ausdrücke, wie Schulmeisterzunft, Schulmeisterei, gallige Schulmeister, Schultyrann, bakelschwingendes Tyrannunkelgezücht, scheinen ihm so recht von Herzen zu kommen.

Kaerger heifst alle Neubildungen gut, insofern sie nicht gegen die Logik verstofsen. Doch auch schlechte Neubildungen will er nicht ausgemerzt wissen. Auch der sprachliche Bastard habe eben durch sein Dasein die Daseinsberechtigung. Das sagt genug.

In der Fremdwörterfrage nimmt Kaerger einen eigenartigen Standpunkt ein, den er als den Sprachbereicherungsstandpunkt bezeichnet.

Die Sprache Kaergers ist gesucht originial und erinnert darin an Joh. Scheer und Viktor Hugo. Wir führen folgende Ausdrücke an: Mitfahrtner, zusammengepfennigt, vollgegellt, Buchicht, erkecken, Konkretisierung, Verthatsächlichung, die nachsiebziger Zeit, Deutschland hat auch in Übersee festen Fufs zu fassen begonnen, jubelnärrisch, gelachdonnert und gelachhagelt, Entfremdwörterung, Deutschwort, die Durft, der Nachfertiger, die Entthätigung und Anthätigung. Erjährung, Typistik, Statistigramm, Hundner, entreinigen, verunmöglichen, Selbstentfriedigung, eine Etlichkeit, vorbeispielen.

Für Leute, die mir und mich nicht unterscheiden können, ist das Buch nicht bestimmt; aber es setzt auch nicht allzuviel voraus. Zunächst ist es für Lehrer berechnet; aber auch Schüler können es mit Vorteil benutzen und jahrelang darin gesunde Nahrung finden. Jedem, jedem, dem es darum gethan ist, ein gutes Deutsch zu reden und zu schreiben, ist es dringend zu empfehlen.

Schulitz. Adolf Rude.

XX.

H. Zemmrich, Oberl. in Zwickau: Bedarf die Volksschule einer Vermehrung der Religionsstunden? Vortrag u. s. w. Zwickau, R. Zückler. 47 S. 8. Preis 60 Pf. — Über Veranlassung, Inhalt und Schicksal dieses Vortrags s. oben S. 150.

In demselben wird warm und, wie wir glauben, überzeugend der Nach-

weis geführt, dafs ein Vorschlag, der, wenn auch vielleicht unbewufsterweise, auf dem Boden des didaktischen Materialismus steht, die Schäden unseres religiösen Lebens nicht heilen kann. Herr Z. geht den noch vorhandenen Erzeugnissen des Encyklopädismus scharf zu Leibe und legt dann einen Lehrgang für die vier letzten Schuljahre dar, der in den Grundzügen mit Thrändorf und den »Schuljahren« übereinstimmt. Für diejenigen, welche nicht unmittelbar bei der Vermehrung der Stundenzahl interessiert sind, ist dieser Abschnitt (S. 30—44) wohl der Hauptteil der Schrift. Was hier vorgeschlagen wird, läfst sich ausführen, sobald die Lehrer wollen oder — — dürfen. Möge die Schrift nach beiden Seiten Gutes wirken!

Leipzig. Fr. Franke.

XXI.

C. Jacobi, Bibel-Atlas zum Gebrauche an Lehrerseminarien, Gymnasien und Realschulen, sowie für Geistliche und Lehrer. Siebente, vollständig umgearb. und erweiterte Aufl. des »Atlas zur bibl. Geschichte«. Gera, Th. Hofmann, 1891, 9 Karten und 44 S. erklärender Text, 4°, Pr. 1.20 M.

Hilfsmittel für den Religionsunterricht, wie das vorliegende, sind ein Bedürfnis, welches noch lange nicht genügend erkannt ist. Sie rechtfertigen sich aus der didaktischen Forderung, dafs auch ein so eminent gesinnungsbildendes Fach, wie der Religionsunterricht, einer klaren Erfassung zunächst der äufseren, vor allem der kulturellen Verhältnisse bedarf, wenn es seinen Zweck voll und ganz erreichen will. Das ist umsomehr der Fall, als unserem Empfinden jene entfernten Zeiten und Räume zunächst fremd sind wir uns mit Sorgfalt in dieselben einleben müssen, bevor wir den Kern der Handlungen erfassen können, welche in und auf ihnen sich abspielten.

Der Bibel-Atlas will indes nur die geographischen Seiten des Unterrichts in der bibl. Geschichte fördern helfen. Daraus kann man dem Verf. keinen Vorwurf machen. Aber der Gedanke wäre bei einer neuen Bearbeitung zu erwägen, ob die rein geographischen Artikel des erläuternden Textes (es sind mehr als 450) nicht einer gründlichen Auswahl unterzogen werden könnten, um an Stelle der ausgeschiedenen solche über kulturelle (im engeren Sinne) Verhältnisse treten zu lassen. Es würde so ein Hilfsmittel im kleinen entstehen wie es Richins biblisches Handwörterbuch im grofsen ist. Sonst ist der Schüler der höheren Schule doch gezwungen, das Fehlende sich auf andere Weise zu verschaffen. Es wird sich bei genauerem Zusehen gewifs ergeben, dafs viele unrichtige geographische Objekte durch weit wichtigere aus dem damaligen Leben ersetzt werden können, ohne dafs sich der Umfang wesentlich vergröfsert. Einige gute Clichés von Gegenständen der damaligen Kultur, ohne die es allerdings nicht abginge, würden wohl auch leicht zu erwerben sein.

Zu dem Bibel-Atlas, wie er jetzt vorliegt, wäre aber noch in Kürze zu bemerken 1) zum erläuternden Text: Die Erläuterungen sind ungleichmäfsig. Athen und Babel (S. 11) kommen beispielsweise viel schlechter weg als Xaloth oder Zoar (S. 46), ersteres mit dürftigen geogr. Angaben, letzteres mit einer einzigen ethymologischen Anmerkung. Selbst wenn man sich auf eine eingehende Behandlung dieser Orte in der Profangeschichte berufen wollte, so wären doch in diesem Handbuche mindestens die Punkte kurz und prägnant anzugeben, welche die Beziehungen zur bibl. Geschichte aufdecken, bei Athen z. B. die eigentümliche geistige Verfassung der Gemeinde, zur Zeit der Wirksamkeit des Paulus, bei Babel das, was einem Teil der Juden das Exil unerträglich gemacht, andere ihr Vaterland vergessen liefs u. s. w. Ferner sind die Erläuterungen unvollständig: Samaria und Peräa sind gar nicht genannt, Galiläa und Judäa ausführlich behandelt. Und doch ist Samaria, selbst seiner Lage nach rein geographisch aufgefafst,

für so manche eigentümliche Erscheinung im Verhalten der Juden, im Auftreten Jesu u. s. f. von Bedeutung. 2) Zu den Karten: Warum fehlt eine Karte von Ägypten? Gosen ohne Zusammenhang mit dem ganzen Lande ist für das Verständnis schwer zu fassen, auch geographisch abgesehen von dem kulturellen Hintergrunde. — Wie in anderen Atlanten, so fehlt auch bei der vorliegenden Karte von Palästina (No. 4) bei der Darstellung der Depression eine Darstellung der raschen Senkung. Die Schichten über dem Meeresspiegel werden von 200 zu 200 m mit anderen Farbentönen bezeichnet, warum nicht auch die unter dem Meeresspiegel? Diesen Fehler findet man allgemein. — Für die beiden Stadtpläne von R. Jerusalem (No. 6 u. 7) sind verschiedene Mafsstäbe gewählt. Das erschwert den Vergleich der Ausdehnung der Stadt zur Zeit des Titus und in der Gegenwart ganz wesentlich. — Karte No. VIII ist in der Farbengebung zu grell. Die Reisen des Paulus durch Macedonien und Achaia sind kaum kenntlich.

Doch mögen diese und manche andere Mängel in erster Linie auf Rechnung des niedrigen Preises (M. 120) zu schreiben sein. Jedenfalls ist die Erweiterung dieser Auflage durch den Text und die Beigabe einzelner Karten ein Fortschritt und der Bibel-Atlas auch was die Ausstattung betrifft preiswert; er kann zum Gebrauche auch schon in seiner jetzigen Form wohl empfohlen werden.

Jena. E. Scholz.

XXII.

Deutsche Gedichte nebst einem Anhange von Sprüchen, Sprichwörtern und Rätseln zum Auswendiglernen. Zusammengestellt und herausgegeben von Dr. Johannes Nieden, Konrektor. Preis: geb. 1 M. Strafsburg i. E. Verlag von E. Lindner. 1891. V u. 186 S. 8°.

Das Buch, dessen Einführung vom Kaiserlichen Oberschulrat gestattet ist, ist für Mittelschulen, besonders wohl für zehnklassige höhere Mädchenschulen bestimmt. Es wird aber auch Seminaristen und Seminaristinnen sehr gut bekannt machen mit dem poetischen Stoff, in den diese ihre zukünftigen Schüler einzuführen haben. Die Gedichte sind nach zuverlässigen Quellen der Kaiserlichen Universitäts-Bibliothek zu Strafsburg i. E. herausgegeben; einzelne wurden, da es sich hier um eine Schulausgabe handelt, gekürzt.

Die Ausgabe bezweckt, die sich für die Schule eignenden Gedichte stets beisammen zu haben — auch dann, wenn einzelne Teile des Lesebuchs abhanden kamen. Es können auf diese Weise die in früheren Schuljahren gelernten bequem wiederholt werden. Das Wertvollste des Schullesebuchs — das Dichterwort — prägt sich so gewisser ein und ist in seiner Wirkung sicherer. — Die Auswahl der Gedichte ist bei den bestehenden verschiedenen Richtungen und Neigungen nicht leicht. Mancher vermifst wohl auch das eine und andere — z. B. »Der Wegweiser« und »Der Winter« von Hebel, P. Gerhardts »Sommerlied«, Bürgers »Lied vom braven Manne«, Geroks »Zum neuen Jahr«, Freiligraths »Löwenritt«, Körners »Aufruf«. Für diese bringt die Sammlung andere Goldkörnlein. Was sie giebt ist mit einem feinen Verständnis der Kindesnatur und des reichen Schatzes der Litteratur ausgewählt. Der Standpunkt des Herausgebers ist bei allem Vorwiegen einer gesunden Religiosität kein frömmelnder. Das Buch giebt mehrere Beweise eines solchen, vorurteilsfreien Blickes. Nicht alles Gegebene ist in der Schule bekannt; aber alles dürfte sich bald Heimatsrecht in ihr erwerben. Mit Recht sind Kindeslieder, Sprüche, Sprichwörter und Rätsel aufgenommen; erstere werden zu einer Erinnerung an die schöne Kinderzeit, häufig sind sie ein Schatz und Schutz für kommende bewegte Tage; letztere sind ein ausgezeichnetes Mittel, die Schüler in Spannung und eifriges Suchen zu versetzen. — Das eine und das andere Gedicht blieb vielleicht weg,

weil der Herausgeber in erster Linie weniger für Knabenschüler arbeiten wollte.

Das Buch wird nicht nur während der Schulzeit, sondern auch nach derselben von Segen sein, das Schulbuch wird zu einem viel gebrauchten Familienbuche werden.

Die Ausstattung (Druck und Papier), welche für das Auswendiglernen nicht bedeutungslos ist, ist recht gut und der Preis ein niedriger.

D. Anzeigen.

I.

Alumneums - Erinnerungen von einem alten Kreuzschüler. Leipzig, Grunow. 1,50 M.

Der Verfasser, von 1854—1862 Alumnus der Kreuzschule in Dresden, schildert mit grofser Treue die häusliche Einrichtung und das tägliche Leben der damaligen Alumnen, die Verfassung und die mannigfachen Pflichten und Leistungen des Sängerchores unter dem Kantor Julius Otto, endlich die Verpflegung und die bescheidenen Genüsse und Vergnügungen. Da viele dieser Einrichtungen noch Reste alten Klosterschullebens waren, die bald darauf mit der Übersiedlung in das neue Haus verschwanden, so bildet das Büchlein einen höchst interessanten Beitrag zur deutschen Schulgeschichte.

II.

Müller und Pilling. Deutsche Schulflora zum Gebrauch für die Schulen und zum Selbstunterricht. I. Teil. Verlag von Th. Hofmann in Gera. gr. 8°.

Flora von Deutschland. Illustriertes Pflanzenbuch. Anleitung zur Kenntnis d. Pflanzen etc. von Dr. W. Medicus. Lief. 2 u. 3. 8°. Aug. Gotthold in Kaiserslautern.

Das Müller und Pillingische Werk soll 240 unsrer gewöhnlichsten einheimischen Pflanzen in bunten Habitus-Bildern und Blütenanalysen zur Anschauung bringen. Im Anschlufs daran erscheinen 2 Texthefte, die von Bau, Leben und Pflege der Pflanzen, sowie von der Verwendung der Tafeln beim Unterricht handeln werden. Der mir vorliegende erste Teil enthält 48 Tafeln, welche meist der Darstellung je einer Pflanze gewidmet sind und aufser dem deutschen und lateinischen Namen und dem Platz der dargestellten Pflanze im Linnéschen System eine kurze Figurenerklärung führen. Die Bilder sind in Farben und Zeichnung sehr ansprechend und wohl geeignet, das Interesse an der Pflanzenwelt zu beleben und dem Laien ihr Studium zu erleichtern.

Den Abbildungen der neuen Lieferungen des Medicusschen Werkes wäre eine etwas sorgfältigere Ausführung zu wünschen.

Jena. Büsgen.



A. Abhandlungen.

Theorie und Praxis im pädagogischen Seminar.

Von Dr. Karl Ernst.

Motto: »Wer da weifs Gutes zu thun, und thut es nicht, dem ist es Sünde« (Jak. 4, 17).

Der Volksschulmethodik ist in der letzten Zeit von hochansehnlicher Seite viel Schmeichelhaftes gesagt worden, man hat den Gymnasiallehrern die sorgfältig durchgebildete Lehrweise der Volksschule als Muster hingestellt und die Methodik, wie sie an den Gymnasien herrscht, als eine zurückgebliebene bezeichnet. Solche Urteile sind als Zeugnis für das auf den stolzen Höhen des humanistischen Gymnasiums aufkeimende pädagogische Interesse höchst erfreulich, aber für die Volksschule und besonders für die Lehrersrminare könnten sie leicht gefährlich werden, denn nichts ist ja einer gesunden Weiterentwickelung verderbenbringender als der Wahn, dafs man's bereits so herrlich weit gebracht habe. Sollte sich nun vollends herausstellen, dafs die Urteilenden ihre günstige Meinung mehr aus Büchern über die Volksschulmethodik als aus der Anschauung der Praxis gewonnen haben, und dafs zwischen den schönen Theorien, wie sie in Schulkunden und Leitfäden paradieren, und der Praxis, wie sie in der Niederung des alltäglichen Seminar- und Volksschulunterrichtes geübt wird, ein himmelweiter Unterschied besteht, so wäre ein verfrühtes Ausruhen auf den Lorbeeren Pestalozzis, Diesterwegs und anderer Meister nur um so verhängnisvoller.*)

*) Ein Artikel in den Grenzboten »Die Volksschullehrer und die Volksschule« (51. Jahrg. No. 19) könnte etwas ernüchternd wirken, wenn er nicht in der Kritik zu rasch verallgemeinerte und in seinen positiven Vorschlägen zu armselig wäre.

Dafs die Volksschulen in den letzten Jahrzehnten ganz wesentliche Fortschritte gemacht haben, wird kein Billigdenkender in Abrede stellen wollen, aber mit den Leistungen sind zugleich auch die Anforderungen gewachsen, die die Gegenwart an die Schule stellen mufs. Früher genügte es, wenn der Volksschüler leidlich lesen, schreiben und rechnen gelernt hatte und seinen Katechismum samt den nötigen »Beweisstellen, Kernliedern« und biblischen Geschichten gut auswendig wufste, jetzt verlangt man, dafs ein der Schule entwachsender Jüngling etwas Verständnis und Interesse für seines Vaterlandes grofse Vergangenheit und für die Einrichtungen und Vorgänge des staatlichen und wirtschaftlichen Lebens erlangt hat, man wünscht, dafs religiöses Fühlen und Denken in seinem Herzen einigermafsen Wurzel geschlagen hat, und er den Angriffen einer materialistischen Sozialdemokratie nicht ganz wehrlos gegenübersteht. Kurz zusammengefafst lautet die Forderung der Gegenwart an die Volksschule: Mehr Bildung und weniger blofser Gedächtniskram, mehr Erziehung und weniger Abrichtung!

Zur Lösung dieser Aufgaben bedarf der Lehrer ein hohes Mafs psychologisch-pädagogischer Bildung. Diese Bildung in immer höherem Mafs zu erlangen ist eine Lebensaufgabe für den rechten Lehrer, die pädagogischen Seminare haben die Pflicht, ihren Zöglingen zur Lösung dieser Aufgabe die rechten Wege zu zeigen und ihnen zur Überwindung der Anfangsschwierigkeiten behilflich zu sein. Nun sind aber alle derartige Veranstaltungen zu einer planmäfsigen Einführung junger Leute in die Kunst des Lehrens und Erziehens sehr jungen Datums; daher ist es ganz natürlich, wenn man auf diesem schwierigen Gebiete vielfach noch nicht allzuweit über das Stadium des Versuchens und Probierens hinausgekommen ist. Wollte man nun die Diskussion über die zu lösenden Probleme jetzt schon einschlafen lassen, so würde man der Sache selbst den gröfsten Schaden zufügen. Viel besser ist's, man folgt dem Rate, den Luther seinem Kurfürsten in Bezug auf die Behandlung der Sekten gab: »Man lasse die Geister auf einander platzen und treffen. Werden etliche indes verführet, wohlan so geht's nach rechtem Kriegslauf: wo ein Streit und Schlacht ist, da müssen etliche fallen und wund werden; wer aber redlich ficht, wird gekrönt werden.« Der wissenschaftliche Streit, der die Erkenntnis zu fördern sucht, darf ja nicht verwechselt werden mit dem sittlich absolut mifsfälligen Streite der Willen *), denn wenn bei einer solchen theoretischen Auseinandersetzung die Gesinnung die rechte ist, so sind die Willen der Streitenden einig in dem Streben nach der objektiven Wahrheit,

---

*) Zillers Ethik (1. Aufl.) S. 197. Vergl. Liebmann, Analysis der Wirklichkeit, Seite 671, Anmerkung.

und wo das der Fall ist, gilt Lessings Behauptung*): Es sei, dafs noch durch keinen Streit die Wahrheit ausgemacht worden: so hat dennoch die Wahrheit bei jedem Streite gewonnen. Der Streit hat den Geist der Prüfung genährt, hat Vorurteil und Ansehen in einer beständigen Erschütterung erhalten; kurz, hat die geschminkte Unwahrheit verhindert, sich an der Stelle der Wahrheit festzusetzen.« Daher wird jeder Lehrer, dem es ernst ist mit den heiligen Aufgaben seines Berufes, eine sachliche und nicht blofs negierende, sondern aufbauende Kritik über die Art der Einführung in die Praxis und Theorie der Pädagogik dankbar begrüfsen und den Kritiker nicht als Feind, sondern als getreuen Mitarbeiter betrachten.

Bevor man sich über die Wege, die zur bessern methodischen Ausbildung der Lehrseminaristen einzuschlagen sind, verständigen kann, mufs man sich über das Ziel, das einem pädagogischen Seminare nach dieser Seite hin gesteckt werden kann und darf, klar sein. Vollendete Schulmeister, das ist wohl selbstverständlich, kann kein pädagogisches Seminar entlassen, auch der methodische Charakter bildet sich erst im Strome der Welt. Die Frage kann also nur lauten: Was mufs das pädagogische Seminar den abgehenden Zöglingen mitgeben, damit sie befähigt sind, mit der Zeit tüchtige Schulmeister zu werden? In seiner Rede »Vom wahren Fortschritt in der Schule« sagt Herder: »Wer die Sache fafst, hat den Verstand der Sache; sein Verstand ist aufgeschlossen; er spricht mit seinen eigenen Worten, was er erkennt, aus; Lust und Freude ist in ihm; er darf nicht gezogen werden; der innere Verstand der Sache zieht ihn; er mufs hervorgeben, was er einsah, was er mit Wohlgefallen nicht etwa nur, sondern mit Inbrunst erkannte. Diese Funken des Erkennens sind himmlische Funken, semina aeternitatis. Wer blofs das Bild der Sache hat, kann auch und zwar sehr angenehm diskurieren; Bild aber ist einmal nicht die Sache; vom Bilde diskurieren und genossene Wahrheit anschauen, ist nicht dasselbe. Worte endlich hersagen, gut und bestimmt hersagen, ist gut und mag gut sein, gerade aber nur für die, die an der Sache oft am wenigsten teilnehmen; sie werden also getrieben und müssen getrieben werden, weil der Geist sie nicht weckt, weil keine innere Zusprache zwischen dem zu Erkennenden und unserer Erkenntnis durstigen Seele sie zum Genufs zwingt und einladet.« Was sind aber auf pädagogischem Gebiete solche himmlische Funken, solche semina aeternitatis? Sind es die aufgespeicherten Schätze des Examenwissens in Psychologie, Geschichte der Pädagogik, allgemeiner und spezieller Metho-

*) »Wie die Alten den Tod gebildet,« Vorrede.

dik u. s. w.? Schwerlich! Es ist eine bekannte, kaum ernstlich von irgend einem Sachverständigen geleugnete Thatsache, dafs keine Art von irdischen Schätzen so vergänglich ist, wie die in den Kammern des Gedächtnisses aufgespeicherte Examenweisheit. Was nur des Examens wegen gelernt wird, ist für die meisten wenige Wochen, höchstens Monate nach dem Examen in alle Winde verflogen, von aeternitas also keine Spur. Oder soll der abgehende Seminarist feste Lehrgewohnheiten mit hinausnehmen ins Leben? Nun, wenn die Gewohnheiten gute sind, so wäre das so übel nicht; aber die Hauptsache ist es nicht. Blofse Gewohnheiten vollends ohne methodisches Urteilen und Denken machen den Anfänger im Lehramte zur Kopie seines Lehrers, seinem Thun fehlt dann die Frische der Selbständigkeit und der Trieb zum Weiterstreben; daher fordert Herder in der bereits angeführten Rede mit Recht: »Jeder Lehrer mufs seine eigene Methode haben, er mufs sie sich **mit Verstand erschaffen** haben, sonst frommt er nicht.« Selbstverständlich hat Herder damit nicht sagen wollen, dafs jeder Lehrer eine besondere nur ihm eigentümliche, von allen andern abweichende Methode haben müfste, denn das hiefse nichts mehr und nichts weniger, als von jedem Lehrer fordern, dafs er ein pädagogisches Originalgenie sei; vielmehr ist der Sinn der Forderung offenbar der: Wer mit Einsetzung seiner ganzen Person wirken soll, dem müssen die Grundsätze und Richtlinien seines Wirkens zu einem Bestandteil seines Ich, seines innersten Wesens geworden sein. Das können sie aber nur werden, wenn sie ein Erzeugnis eigenen Forschens und Nachdenkens sind. Sind sie das, dann wird dem Thun eines solchen Lehrers die innere Lust und Freude nicht fehlen, von der oben die Rede war, dann wird der innere Verstand der Sache ihn ziehen, hervorzugeben, was er »mit Inbrunst erkannte«. Diese Selbständigkeit des Urteilens, diese innere Lust und Freudigkeit des Thuns, das sind jene Imponderabilien, die durch kein noch so peinliches Examen nachgewiesen werden können, und die dennoch die beste, bleibendste Frucht eines guten Unterrichts sind. Aufgabe des pädagogischen Seminars ist es also, das Hervorwachsen eines solchen in der eigenen Erfahrung und dem eigenen Urteilen des Zöglings wurzelnden pädagogischen Gedankenkreises vorzubereiten und zu fördern.

Wie geschieht das? Dogmatische Darbietung eines psychologischen und pädagogischen Systems, selbst wenn sie nicht in dozierender, sondern in frageweise »entwickelnder« Form erfolgt, kann durch sich selbst lebendiges pädagogisches Urteilen und Denken nicht erzeugen. Der abgeschnittene Gipfel eines Baumes treibt keine Blüten und Blätter. Ein vorgetragenes oder »entwickeltes« System wird im Examen pflichtschuldigst reproduziert werden und seinem glücklichen Besitzer eine gute »Zensur in

Pädagogik« einbringen, aber Leben, pädagogisches Leben kann es ihm nicht einflöfsen. Nur wenn die Grundelemente des Systems aus der lebendigen eigenen Erfahrung stammen, wird das System triebkräftig und für die Schulthätigkeit wirkungsvoll sein.

Pädagogische Erfahrungen hat jeder Schüler in reichem Mafse gemacht, längst bevor er zum Nachdenken über unterrichtliche Fragen und Erziehungsaufgaben angeregt wurde, denn viele Jahre lang hat er bereits unter den Einwirkungen der Erziehung und des Unterrichts seiner Lehrer gestanden. Aber so wertvoll diese Erfahrungen auch sind und so wichtig es daher auch ist, dafs im Seminar ein pädagogisch wohl angelegter Unterricht erteilt wird, zur Grundlage für den Aufbau des Systems wird man diese Erfahrungen doch nicht machen können, denn sie sind doch einseitig nur die Erfahrungen dessen, auf den eingewirkt wurde, und aufserdem fehlte diesem noch vollständig das rechte Beobachtungsorgan, mittelst dessen er am Erfahrungsobjekt das Wesentliche vom Zufälligen scheiden mufste. Daher werden die Erfahrungen der eigenen Schulzeit am besten erst nachträglich, wenn Teile des pädagogischen Gedankenkreises sich bereits gebildet haben, von diesen aus apperzipiert.

Auch die Grundwissenschaften der Pädagogik, Psychologie und Ethik, sind dem Schüler, der in die letzten Seminarklassen eintritt, nichts völlig Neues. Die Ethik hat sogar im Religionsunterrichte eine sorgfältige Behandlung erfahren, und die Hauptgrundzüge einer empirischen Psychologie haben sich bei verständiger methodischer Behandlung des Gesinnungsunterrichtes und der Litteraturkunde von selbst ergeben. Sind die Einzelsysteme, die sich dort zunächst zerstreut vorfanden, sorgfältig gesammelt und geordnet worden, und wird der Sinn für Selbstbeobachtung in rechter Weise wachgerufen, so verfügt der Schüler sehr bald über ein gut Stück lebendigen psychologischen Wissens. An diesen soliden Unterbau kann dann der Psychologieunterricht weiterführend anknüpfen, und die Pädagogik kann ihre Folgerungen ziehen.

Die bei weitem reichste und beste Nahrung wird aber ein guter Pädagogikunterricht aus der Übungsschulpraxis ziehen müssen. **„Jeder erfährt nur, was er versucht,“** soll also der Praktikant eines pädagogischen Seminars richtige Erfahrungen sammeln als Grundlage für ein späteres System, so mufs ihm Gelegenheit und Anleitung gegeben werden, richtige Versuche zu machen und die Erfolge solcher Versuche zu beobachten. Der Übungsschulthätigkeit gegenüber treten alle andern Veranstaltungen zur praktischen Ausbildung des Seminaristen völlig zurück und nehmen nur eine dienende Stellung ein. Von ganz bestimmten Teilzielen, wie sie die Praxis der Übungsschule bietet, mufs ausgegangen werden, ein solches Ziel mufs dem Zögling als das erste

pädagogische Problem hingestellt werden, was er mit Hilfe des Lehrers zu lösen hat. Hier hat er seinen Scharfsinn zu erproben und der Lücken seines Wissens und Könnens sich bewufst zu werden, das wird ihn empfänglicher machen für die Anweisungen und Handreichungen seines Instruktors. Die Fragen der allgemeinen Pädagogik, der höchsten Prinzipien des Unterrichts existieren auf dieser Anfangsstufe für den Praktikanten noch gar nicht. Erst wenn eine reiche Erfahrung und vielseitigeres pädagogisches Nachdenken wiederholt zu verwandten Grundsätzen und Verfahrungsweisen geführt hat, erst dann werden die übergeordneten Reihen ausgebildet. Und bringt's das Seminar nicht zu einem völlig abgeschlossenen System, nun so ist der Schaden auch nicht zu grofs. Die Fülle der Anschauungen, die er gewonnen und denkend verarbeitet hat, setzen den Abgehenden vollkommen in den Stand, nun eine systematische Darstellung der Pädagogik allein zu studieren und zu verstehen.

Die eigentliche Kernfrage für ein pädagogisches Seminar lautet also: Wie mufs die Übungsschule eingerichtet und benutzt werden, damit der Anfänger in ihr und durch sie die rechten Grundlagen für sein praktisches Können und theoretisches Verstehen gewinnt?

Die Vorläufer der Übungsschulen waren die berüchtigten »Katechesenjungen«, die für Geld gemietet wurden, damit Theologiestudierende an ihnen ihre Kunst im Abfragen, Zergliedern und Beweisen gewisser Katechismussätze erproben konnten. Dafs das ein durchaus unerlaubtes Experimentieren mit Kindesseelen war, sah man nicht ein, dafs eine solche Verwendung des religiösen Unterrichtsstoffes als blofses Übungsobjekt durchaus unwürdig war, fühlte man nicht. Das charakteristische Merkmal dieser Einrichtung, die übrigens an vielen Universitäten noch immer fortlebt, besteht also darin, dafs es auf eine wirkliche, planmäfsige Bildung des als Übungsobjekt dienenden Schülers gar nicht abgesehen ist. Seine Bildung erhält der Katechesenjunge in seiner Schule, hier in der Katechesenstunde ist er nur das an sich gleichgültige Objekt, an dem der Praktikant sich übt. Durch die Gründung der Übungsschulen an den Seminarien hat man prinzipiell mit diesem System gebrochen. Man hat ausgesprochen, dafs alles, was mit dem Schüler vorgenommen wird, seinen Zweck im Schüler haben mufs, nicht aufser demselben. Eine rechte Übungsschule ist eine Erziehungsschule, in welcher Anfänger im Erzieherberufe unter steter Aufsicht von erfahreneren Lehrern ihres Amtes walten und sich dadurch für die spätere selbständige Amtsführung tüchtig und geschickt machen.

Man hört auch bisweilen die Forderung aussprechen, die Übungsschule müfste eine Musterschule sein. Nun recht verstanden ist dieser Forderung sehr wohl beizustimmen. Der junge

Lehrer, der hinaustritt ins Leben mufs ein Vorbild in seiner Seele tragen, nach dem er sich bei seinem Wirken zunächst richten kann, es fragt sich nur, worin das Musterhafte an der Übungsschule zu bestehen hat. Soll man, um die Leistungen der Schule andern Schulen gegenüber möglichst zu steigern, bei der Auswahl der Schüler hauptsächlich die Kinder aus bessern Ständen berücksichtigen? Damit würde man doch offenbar nicht die Anstalt zu einer musterhaften machen, sondern nur das Schülermaterial, und eine solche Anstalt könnte der junge Lehrer sich auch nicht zum Vorbilde nehmen, vielmehr müfste er sich verständiger Weise sagen: Was die Übungsschule unter so günstigen Umständen erreichen kann, daran darfst du dich gar nicht wagen. — Oder soll die Übungsschule musterhaft sein, durch ihren reichen Lehrmittelapparat? Ich würde aus einem reichen Lehrmittelapparat lieber auf beneidenswerte Kassenverhältnisse schliefsen und möchte fast behaupten: Je mehr in der Übungsschule die Verwendung eines künstlichen und kostspieligen Lehrmittelapparates sich breit macht, um so mehr verliert die Übungsschule für den künftigen Volksschullehrer an Vorbildlichkeit. Aber mit den einfachsten Mitteln, mit reicher Veranschaulichung aus dem praktischen Leben, mit selbstgefertigten Apparaten einen guten naturkundlichen Unterricht geben, das wäre mustergiltig und nachahmenswert. Weiter sollte eine Übungsschule musterhaft sein in der Beobachtung anerkannter pädagogischer Grundsätze, in der Vorbereitung für die Unterrichtsstunden, in der gewissenhaften Berücksichtigung der schwachen Schüler, in der gründlichen Durcharbeitung und geschickten Verwendung des heimatkundlichen Materials. An dem dummen Wettstreite, durch möglichst rasches Lesen- und Schreibenlernen die Schüler anderer Schulen auszustechen, sollte sich eine Übungsschule nie beteiligen; dagegen darf sie eine Ehre dareinsetzen, dafs sie ihre Ziele erreicht, ohne die Kinder (und Eltern) mit vielen Hausaufgaben zu quälen. — Die Übungsschule soll also Musterschule sein, aber sie soll es nicht werden vermöge günstiger äufserer Umstände, sondern durch eigene Kraft.

Um dem jungen Lehrer den Übergang in die freie Praxis möglichst leicht zu machen, ist das Schülermaterial den Bevölkerungskreisen zu entnehmen, unter denen die Anfänger im Lehramte gemeiniglich zunächst zu wirken haben. Die Schwierigkeiten der unterrichtlichen und besonders der erziehlichen Arbeit wachsen im allgemeinen nach unten zu. Daher ist es entschieden empfehlenswert, wenn der Praktikant vor allem mit der Behandlung der Kinder aus dem Stande der Arbeiter und der kleinen Gewerbtreibenden vertraut gemacht wird. Ein wohlgezogenes Kind aus guter Familie verstehen und lieb gewinnen ist keine Kunst; aber jene armen Wesen, die ohne rechte Mutterfürsorge und ohne Zucht des Vaters aufwachsen, in ihrem Wesen zu be-

greifen, das rechte Mitleid mit ihnen zu fühlen und den rechten Weg zu ihren Herzen zu finden, das ist schwer, oft sehr schwer, das will gelernt sein. Aufgabe einer rechten Übungsschule ist, die Praktikanten in das Studium der Kindesseelen, die durch Roheit des Benehmens, schwache Auffassungsgabe und mangelndes Urteil zunächst abstofsend wirken, planmäfsig einzuführen und ihnen zu zeigen, wie auf Grund eines solchen Studiums die Mittel zu wählen und anzuwenden sind, mit denen man auch unter solchen schwierigeren Verhältnissen das Ziel erreicht. Manche rohe Mifshandlung schwachbegabter Kinder würde unterbleiben, wenn die Übungsschulen den Anfänger mehr mit den Schwierigkeiten seiner späteren Amtsführung vertraut gemacht hätten.

Ein bei Übungsschulen ganz unvermeidlicher Übelstand ist die Vielheit der Lehrkräfte. Es mufs daher durch einen guten Lehrplan dafür Sorge getragen werden, dafs diese Vielköpfigkeit nicht zu einer Zersplitterung der Unterrichtsarbeit wird. Dieser Lehrplan mufs auf Grund psychologisch-pädagogischer Erwägungen von den Lehrern der Übungsschule unter Leitung des Direktors aufgestellt und festgesetzt werden. Selbstverständlich mufs er den gesetzlichen Bestimmungen, unter denen die Seminarzöglinge später zu arbeiten haben, vollkommen entsprechen; aber weiter, als die gesetzlichen Bestimmungen es fordern, darf die Beeinflussung von aufsen nicht gehen. Der Lehrplan mufs, wenn er recht durchgeführt werden soll, das eigene Werk des Kollegiums sein. Was von aufsen aufgezwungen wird, und mag es an sich noch so vollkommen sein, ist und bleibt Schablone, was dagegen aus dem geistigen Leben und Streben des Kollegiums herausgewachsen ist, wird auch bei der Durchführung von dem Geiste getragen werden, der es erzeugte. Im einzelnen wird natürlich jeder Kollege einige Zugeständnisse machen müssen, aber da es gilt, ein geschlossenes Zusammenwirken herzustellen, so wird er auf individuelle Wünsche gern verzichten.

Schwieriger als beim Lehrplan läfst sich die Einheitlichkeit inbezug auf das methodische Verfahren im einzelnen herstellen. Wenn man die bunte Musterkarte von pädagogischen Rezepten und Rezeptchen, die heute der Welt angepriesen werden, überschaut, so scheint der Versuch, ein Kollegium in dieser Hinsicht unter einen Hut zu bringen, fast aussichtslos. Es scheint aus diesem Chaos der Meinungen nur zwei Auswege zu geben. Entweder man zwingt allen, die demselben Kollegium angehören, dieselbe Methode auf, oder man läfst jeden ungestört seine eigenen Wege gehen. In beiden Fällen werden die Praktikanten die Zeche bezahlen müssen. Für die aufgezwungene Methode wird kein Lehrer sich wirklich begeistern können, denn es ist eben psychologisch einfach unmöglich, dafs ich mit Wärme für eine Sache eintreten und wirken kann, die gegen meine Überzeugung ist. Wo

aber der Lehrer blofs der Pflicht gehorchend für eine Methode eintritt, da wird er schwerlich den Praktikanten Interesse einzuflöfsen vermögen.*) Wird dagegen allen Methodenfreiheit gewährt, so kann es kommen, dafs der Praktikant zwischen unvereinbaren Gegensätzen hin und her gestofsen wird. Es giebt nur einen Weg, der Aussicht auf Erfolg hat, das ist der Weg gemeinsamen wissenschaftlichen Studiums und regen Meinungsaustausches. Ein Kollegium, das ernstlich an seiner Weiterbildung arbeitet, wird mit innerer Notwendigkeit zu einer ziemlich weitgehenden, für die Praxis völlig ausreichenden Übereinstimmung in den Grundprinzipien geführt werden. Die Wahrheit ist ja nur eine, also müssen auch die Wege aller redlich und vernünftig Suchenden sich allmählich immer näher kommen. »Das Genie, sagt Goethe, das angeborene Talent begreift Gesetze und leistet ihnen den willigsten Gehorsam. Nur das Halbvermögen wünschte gern seine beschränkte Besonderheit an die Stelle des unbedingten Ganzen zu setzen und seine falschen Griffe unter dem Vorwand einer unbezwinglichen Originalität und Selbständigkeit zu beschönigen.« Unsere Psychologie ist bereits weit genug entwickelt, um die Hauptgesetze des geistigen Lebens deutlich erkennen zu lassen, es kommt also nur darauf an, dafs ein Kollegium sich gründlich in das psychologische Denken hineinarbeitet und den festen Vorsatz fafst, die Resultate dieses Denkens für die Praxis fruchtbar zu machen. Die Mannigfaltigkeit der philosophischen Schulen scheint mir dabei durchaus kein Hindernis für die Einheit pädagogischen Handels zu sein. Die Schulpraxis hat es ja nicht mit der metaphysischen Seite der Psychologie, sondern mit der empirischen zu thun. Es soll auch in dem betreffenden Kollegium durch die Beschäftigung mit psychologischen Problemen nicht etwa ein von allen geglaubtes psychologisches Dogma erzeugt werden**), sondern es wird nur eine gröfsere

*) Darum ist es entschieden verkehrt, wenn methodische Fragen von oben herunter als blofse Machtfragen behandelt und einfach auf dem Wege der Verordnung erledigt werden. Ist dann ein Lehrer so unglücklich, trotz aller Verordnungen das Nachdenken über pädagogische Probleme nicht lassen zu können, so mufs er als unruhiger Geist und unbotmäfsiger Beamter behandelt werden. Damit könnte man die Methodik auf den Standpunkt der Kirchhofsruhe bringen, wenn es nicht Leute gäbe, denen die Sache höher steht als ihr Vorwärtskommen. »Unser wohlgeordnetes Schulwesen in seinem bis ins Kleinste hinabreichenden staatlichen Zuschnitt hat für Begeisterung im Dienste einer Idee gar keinen Raum. Es gleicht einem grofsen Fabrikbetrieb; wohlgeschult steht jeder an der zugewiesenen Stelle und bedient die Maschine in vorgeschriebener Weise.«

(Seminarinspektor Andreä N. B. 1892, S. 111.)

**) Übereinstimmung im Dogma, d. h. in der allgemeinen pädagogischen Theorie ist oft nicht viel mehr als eine Übereinstimmung in gewissen Phrasen. Es sollte auch hier heifsen: Zeige mir deine Theorie an deiner Praxis, so will ich dir auch meine Theorie an meiner Praxis zeigen.

Übereinstimmung des Denkens, eine Fähigkeit gegenseitigen Verstehens und wechselseitigen Förderns angestrebt. Eine schablonenhafte Einheit in der Methodik ist überhaupt kein zu erstrebendes Ziel. Der Geist ist es, der da lebendig macht, und wo der rechte methodische Geist, da ist Freiheit. Die Lehrerindividualitäten sollen nicht unterdrückt und in eine einzige Form geprefst, sondern sie sollen durchgebildet werden durch das Studium alles dessen, was grofse Geister erforscht und erdacht haben.

Ein solches geistiges Zusammenarbeiten der Lehrer der Übungsschule ist aber nur möglich bei annähernd gleichem und nicht zu tief bemessenem Bildungsstande. Der blofse geschickte Praktiker, so wohl verwendbar er auch sonst sein mag, genügt hier nicht, denn es gilt, eine wissenschaftlich durchgebildete, auf allgemeingiltigen Grundsätzen ruhende Theorie im praktischen Handeln zu bethätigen und vor den Augen der Schüler zu erproben. Die Übungsschule mufs in der Hauptsache die Anschauungen und Erfahrungen liefern, auf denen die Theorie der allgemeinen Pädagogik für das Schülerbewufstsein ruht. Offenbar kann aber die Übungsschule diesen Dienst nur leisten, wenn ihre Lehrer pädagogisch wissenschaftlich durchgebildet sind. Der blofse Praktiker dagegen hat sich auf Grund der landesüblichen Rezeptchen eine gewisse Gewandtheit im Unterrichten angeeignet, er hat älteren »erfahrenen Lehrern« einige besondere Kniffe und Kunstgriffe abgelauscht. Um die psychologische Begründung seines Unterrichtsverfahrens hat er sich nie viel gekümmert. Wozu auch? — Hat er denn nicht in seiner Praxis »die Erfahrung gemacht«, dafs seine Methode zum Ziele führt? Er liebt es, das bekannte Goethe-Wort im Munde zu führen: »Grau, teurer Freund, ist alle Theorie und grün des Lebens goldener Baum«. Nur übersieht er dabei, dafs es der Teufel ist, dem Goethe diesen guten Rat in den Mund legt, und dafs derselbe Teufel kurz vorher triumphierend hinter Fausts Rücken gesagt hat: »Verachte nur Vernunft und Wissenschaft, des Menschen allerhöchste Kraft, . . . so hab' ich dich schon unbedingt.« In seinen jungen Jahren hat der Praktikus wohl auch einmal von Psychologie und ihrer Anwendung auf Pädagogik, von allgemeinen Prinzipien der Erziehungs- und Unterrichtslehre gehört, er hat auch eine »gute Zensur in Pädagogik« erhalten; aber das war alles Examenweisheit, mit den Niederungen des alltäglichen Unterrichts, mit den kleinen Mafsnahmen einer einzelnen Lektion hatten diese von gelehrten Citaten strotzenden Vorlesungen nichts zu thun, sie hielten sich vielmehr in einer gewissen vornehmen Höhe. Für so vornehme Gäste ist in der einfachen Volksschule kein Platz, darum hat unser Praktikus nach glücklich bestandenem Examen die Pädagogikhefte in den wohlverdienten Ruhestand versetzt und sich bei erfahrenen Kollegen erkundigt, wie sie es machen, so ist er zu seiner »altbewährten

Methode« gekommen. An eine wissenschaftliche Diskussion ist natürlich einem solchen Schulmeister gegenüber nicht zu denken, denn allen aus Psychologie und Ethik herbeigeholten Gründen gegenüber, stützt er sich auf den unerschütterlichen Felsen seiner Erfahrung. Bei der hohen Schulbüreaukratie steht übrigens der Herr Praktikus sehr gut angeschrieben, denn neue pädagogische Probleme haben ihm noch nie viel Kopfzerbrechen gemacht, daher hat er auch nie an der Vortrefflichkeit des in den alten Bahnen wandelnden Schulorganismus gezweifelt, in vorgeschriebener Weise hat er Jahr für Jahr das vorgeschriebene Pensum in der vorgeschriebenen Zeit eingepaukt. Vom Studium neuerer Untersuchungen über pädagogische Fragen hat er sich wohlweislich fern gehalten, lieber hat er nach des Tages Last und Mühe sich des Abends »bei einem Skätchen oder Schafköpfchen erholt«.*) Aber dieses idyllische Dasein pafst unmöglich in eine Übungsschule. Den Lehrseminaristen gegenüber gilt es, die einzelnen Mafsnahmen des Unterrichts als Glieder eines planmäfsig angelegten Systems erzieherischer Bestrebungen klarzulegen und so die Praxis mit der Theorie in Übereinstimmung zu bringen. Folglich bedarf der Übungschullehrer derselben pädagogischen Durchbildung, wie der, welcher Pädagogik im Seminar lehrt. Das Beste freilich würde es sein, wenn eine möglichst weit durchgeführte Personalunion das Hand in Handgehen von Theorie und Praxis begünstigte.

Aus dem allen scheint mir hervorzugehen, dafs man zur Leitung der praktischen Übungen in der Übungsschule nicht Leute heranziehen darf, von denen man nicht die gleiche Bildung fordert, wie von den übrigen Seminarlehrern. Vielmehr scheint mir die Sache so zu liegen, dafs eine mittelmäfsige Lehrkraft in den Unter- und Mittelklassen des Seminars viel leichter und unschädlicher verwendet werden kann als in der Übungsschule.

Wo und wie übrigens der Übungsschullehrer sich die für seinen Beruf nötige theoretische Bildung aneignet, das mufs vorläufig eine offene Frage bleiben. Unsere Universitäten bieten ihm, so lange sie ohne praktisch-pädagogische Seminare sind, zur pädagogischen Ausbildung keine Gelegenheit.**)

Aber nicht blofs das Wirken des einzelnen Übungsschullehrers mufs ein bewufst-planmäfsiges sein, sondern auch die Schule als Ganzes mufs das Bild eines wohlgeordneten Organismus' zeigen, bei dem ein Glied dem andern und zugleich dem Zwecke des grofsen Ganzen dient. Dieses gedeihliche Zusammenwirken anzubahnen ist die Aufgabe des Direktors der Übungsschule. Er wird

---

*) Ich bemerke ausdrücklich, dafs ich nicht ein realistisches Porträt, sondern ein ideales Gesamtbild gezeichnet habe.

**) Meines Wissens hat augenblicklich nur Jena ein Seminar mit Übungschule. (S. »Aus d. päd. Universit.-Seminar zu Jena«. 4 Hefte. Langensalza.)

dieselbe um so vollkommener lösen, jemehr es ihm gelingt, in dem Kollegium den Geist pädagogischen Forschens und Strebens zu wecken und zu pflegen. Auf dem Wege des Befehlens und Anordnens läſst sich wohl eine gewisse äuſsere Gleichmäſsigkeit herstellen, aber dieser Erfolg ist mit dem Tode alles individuellen Lebens teuer genug erkauft. Wo die Lehrerpersönlichkeiten nur Rädchen sind an der Unterrichtsmaschine, die vom Direktor in Gang gesetzt wird, da darf man sich nicht wundern, wenn die Erziehungsprodukte auch Dutzendwaren sind. Nicht die Ertötung der Lehrerindividualität zu Gunsten eines äuſserlichen Schablonentums kann also Aufgabe des Direktors sein, sondern Pflege und Durchbildung. Die Einheitlichkeit des Strebens in der Übungsschule muſs durch gemeinsame pädagogische Studien und praktische Arbeiten der Übungsschullehrer allmählich angebahnt werden. Der Direktor muſs dabei mehr durch das, was er selbst ist, durch sein Beispiel und durch die planmäſsige Leitung der gemeinsamen Arbeiten, als durch die Macht, die ihm seine Stellung verleiht, wirken. Darum scheint es mir auch unumgänglich nötig, daſs der Direktor an der Arbeit der Übungsschule selbstthätig Anteil nimmt. Nur wer selbst mitten in der Arbeit steht, hat für die Mitwirkenden das rechte Verständnis und zum Mitraten die innere Berechtigung. Ein Direktor, der jederzeit bereit ist, durch sein eigenes praktisches Wirken in der Übungsschule sein Verständnis und seine Teilnahme für die Volksschulpraxis zu bethätigen, wird für Rat und Weisung viel empfänglichere Herzen finden, als der, welcher immer nur als Jupiter tonans über den Niederungen der Kinderschule schwebt.

Wollte ein Direktor auf jedes pädagogisch anregende Wirken den Lehrern der Übungsschule gegenüber verzichten und sagen: »Ich will die Individualitäten schonen und erwarte daher, daſs die Kollegen der Übungsschule mir Vorschläge im Bezug auf die Verbesserung des Lehrplans zur Beurteilung vorlegen,« ſo wäre das entschieden falsch, denn der Direktor ist nicht an die Spitze gestellt, um abzuwarten, sondern um voranzugehen, schlummernde Kräfte zu wecken, frischem Eifer die rechten Wege der Bethätigung zu eröffnen. Thut er das nicht, so wird sich sehr leicht eine Stockung und Versumpfung des pädagogischen Lebens geltend machen, die in ihren übeln Folgen durch kein noch so peinliches Kontrolieren der Schularbeit quitt zu machen ist. Wollte ein untergeordneter Kollege aus eigenem Antriebe mit Vorschlägen hervortreten, so könnte er leicht in den Verdacht kommen, als wollte er dem Direktor vorgreifen und sich eine Rolle anmaſsen, die ihm nicht zukommt, oder er würde in den Augen der Kollegen als ein unruhiger Geist gelten, der mit seinen Projekten die Ruhe des kollegialen Lebens stört. Giebt dagegen der Direktor die Anregung zum pädagogischen Weiterarbeiten und übernimmt er die

Leitung, so thut er nur, was seines Amtes ist, und jedermann wird das ganz in der Ordnung finden.

Die gesetzlichen Organe gemeinsamen pädagogischen Arbeitens sind die Konferenzen. Wenn sich vorläufig durch dieselben für die Förderung der methodischen Schularbeit nicht viel erreichen läfst, so liegt der Grund hierfür in der mangelnden wissenschaftlich pädagogischen Durchbildung der Lehrer. Eine fruchtbare pädagogische Diskussion ist nur möglich, wenn das psychologisch pädagogische Denken der Diskutierenden eine gewisse Reife und innere Freiheit erlangt hat, d. h. wenn man sich gewöhnt hat, seine Ansichten nicht nur mit blinder Hartnäckigkeit zu verteidigen, sondern dieselben zu begründen und, wo die Gegengründe es fordern, aufzugeben. Wahrhaft segenbringend wird die Konferenzarbeit erst dann, wenn in allen Beteiligten das Streben lebendig ist, sich zu verständigen und auf Grund dieser inneren Überwindung vorhandener Gegensätze ein gemeinsames planmäfsiges Streben nach einem einheitlichen Ziele zu pflegen. Soll man nun aber, weil unter den gegenwärtigen Umständen eine solche Konferenzarbeit zunächst wenig Aussicht auf Erfolg hat, die Hände in den Schofs legen und die Konferenzen ausschliefslich zur Festsetzung der Zensuren und Behandlung der Disziplinarfälle verwenden? Ich sage: Nein! Geringe Aussicht auf Erfolg entbinden nicht von der Pflicht, nach Erfolg zu streben. Ist es schon jeder gewöhnlichen Schule gegenüber Pflicht des Lehrerkollegiums, nach bewufster Einheitlichkeit der Erziehungsarbeit zu streben, so wird die Pflicht um so ernster, wenn man es mit der Einführung von Anfängern zu thun hat. Wie sollen diese angehenden Lehrer zu einer planmäfsig geschlossenen Schularbeit angeleitet werden, wenn in der Übungschule selbst jeder einzelne Lehrer blofs seinen natürlichen Neigungen nachgeht? Man werfe mir hier nicht etwa ein, für die Einheit der Übungsschularbeit sorge eine straffe Direktion. Ich bin weit entfernt, den Wert einer energischen Direktion zu unterschätzen, aber geistiges Leben kann man nun einmal mit dem Korporalstocke nicht wecken, und selbst bei der gröfsten Unterwürfigkeit kann das Kollegium doch nicht Leistungen hervorbringen, welche nun einmal nur die Frucht eines bestimmten geistigen Lebens sind. Es bleibt also nichts anderes übrig, als dieses geistige Leben auf dem naturgemäfsen Wege der Anregung und Pflege zu schaffen. Also tüchtige Konferenzarbeit*), reger Meinungsaustausch, und der Segen kann nicht ausbleiben.

Vom Üben hat die Übungsschule ihren Namen, also wird Ein-

---

*) Dafs zu diesen Konferenzen immer das ganze Kollegium zugezogen wird, ist nicht empfehlenswert, viel fruchtbarer werden Spezialkonferenzen mit den Lehrern derselben Klasse, derselben Fächer oder nahe verwandter Fächer sein. Die Seele des Ganzen mufs der Direktor sein.

übung der Praktikanten ihre Hauptaufgabe sein. Und je mehr man bedenkt, in wie hohem Maſse die spätere Lehrerthätigkeit des jungen Mannes von den Eindrücken der Übungsschulpraxis abhängt, um so ernster wird man es mit der Anleitung und Unterweisung der Anfänger nehmen müssen. Wie wird nun diese Unterweisung der Praktikanten am zweckentsprechendsten eingerichtet, wie wird die Schule, in der der angehende Lehrer einst die ersten Schritte ohne Leitung und beständige Aufsicht thun muſs, am sichersten und vollkommensten vor verkehrten Experimenten bewahrt?

Zwei groſse Hauptgrundsätze streiten, so scheint mir, um die Herrschaft. Die gewöhnliche Praxis bewegt sich meist zwischen den äuſsersten Gegensätzen in der Mitte. Das neue Institut der Übungsschule hat begreiflicher Weise die Geister nicht mit einem male neu schaffen können, und so ist es ganz natürlich, wenn trotz der neuen Einrichtung die alten Wege zunächst weiter gewandelt und dem Praktikanten nur Einzellektionen anvertraut werden. Die Kinder der »Seminarschule«, so argumentiert man, dürfen nicht als Experimentierobjekt für Anfänger angesehen und behandelt werden, daher hat der betreffende Seminarlehrer den Unterricht in der Hauptsache selbst zu geben und dadurch die Erreichung des vorgeschriebenen Zieles zu ermöglichen. Die Praktikanten dürfen sich nur mit zerstreuten Einzellektionen oder »Vorträgen« (wie sie an manchen Orten sehr bezeichnend genannt werden) beteiligen. Bisweilen wird wohl auch noch die Einrichtung getroffen, daſs neben dem fortlaufenden Unterrichte der Übungsschule besondere Instruktionskurse der Praktikanten hergehen, da wird denn bald die, bald jene Abteilung der Seminarschule bestellt, damit der Praktikant sich an ihr den oder jenen katechetischen Kunstgriff einüben kann. Im letzteren Falle spielen die Kinder ganz entschieden dieselbe Rolle, wie die alten gemieteten Experimentierjungen, nur setzt es jetzt keine Bezahlung mehr.

Das Experimentieren will man also durch die Einzellektionen möglichst einschränken, das ist das eine Ziel; aber zugleich glaubt man noch etwas anderes zu erreichen. Wenn nämlich der Praktikant an Einzellektionen ohne Zusammenhang sich begnügen kann und muſs, dann ist es auch möglich, ihn im Laufe von 2 Jahren in die Praxis aller Fächer der Übungsschule auf allen Stufen einzuführen, und das ist doch, so meint man, unbedingt nötig, denn man weiſs ja nicht im voraus, welche Altersstufe und in welchen Fächern der angehende Lehrer einst zu unterrichten haben wird. Also huldigt man dem Grundsatze: Von allem naschen und in nichts vertiefen, multa non multum!

Prüfen wir nun, wie es mit dem Werte dieser Argumente steht. Die Übungsschule soll also vor dem Experimentieren möglichst verschont bleiben. Aber wie? Ist nicht die Übungs-

schule gerade dazu ins Leben gerufen worden, dafs die Anhänger unter beständiger, den Erfolg sichernder Anleitung und Aufsicht ihre Erstlingsversuche abmachen und über das Stadium des Experimentierens möglichst rasch und mit möglichst wenig Schaden für die Schüler herauskommen? Wenn man nun ihre praktische Thätigkeit auf möglichst wenig vereinzelte Lektionen einschränkt, wird da der Zweck der Übungsschule nicht vollständig verfehlt? Und ist etwa das Experimentieren der Anfänger aus der Welt geschafft, wenn man es in der Übungsschule aufs äufserste einschränkt? Sicher nicht! Die Experimente und Anfängerversuche, die der Praktikant in der Übungsschule unter Anleitung und Aufsicht nicht machen durfte, die mufs er nun draufsen im Leben unter viel ungünstigeren Verhältnissen nachholen. Ist denn nun aber durch dieses Opfer, das der Praktikant in Gestalt einer äufserst mangelhaften praktischen Vorbildung bringen mufste, der Zweck wirklich erreicht, ist die Übungsschule vor Anfängerexperimenten geschützt? Der Grundsatz, dafs der Praktikant von allem naschen mufs, sorgt dafür, dafs es nicht der Fall ist. Wenn alle von allen Gerichten der Übungsschule kosten sollen, dann müssen die Schüsseln rasch reihum gehen. In einem Jahre in demselben einen Fache ein Viertelhundert Anfängerlektionen, das genügt doch sicher, um dem Ganzen den Charakter des Experimentierens aufzuprägen.

Die Folgen, welche das System der zerstreuten Einzellektionen für den Praktikanten haben mufs, können nicht zweifelhaft sein. Vor allem kann ein Gefühl der Verantwortlichkeit für gewisse Unterrichts- und Erziehungsresultate beim Praktikanten gar nicht aufkommen. Das Resultat einer einzelnen Unterrichtsstunde hängt ja, wie jeder, der nur etwas von Psychologie weifs, zugeben wird, in sehr hohem Mafse von dem bisherigen Gange des Unterrichts, von den Gewohnheiten, die in der Klasse ausgebildet wurden, und der Beweglichkeit und Verwendbarkeit früher ausgebildeter Gedankenkreise ab. Wie soll sich nun ein Praktikant verantwortlich fühlen für etwas, das zum gröfsten Teil ohne sein Zuthun zu stande gekommen ist? Dazu kommt aber noch ein Anderes. Eine wesentliche Vorbedingung für das Gelingen einer Unterrichtsstunde ist die Vertrautheit des Lehrers mit dem Wissen und Wesen der Kinder. Eine solche Vertrautheit läfst sich aber nur durch längeren Umgang erlangen. Wer nur eine Lektion hält, der wird über das Tasten und Versuchen nicht allzuweit hinauskommen. Dabei ist es für den Praktikanten noch ganz besonders hinderlich, dafs er bei dieser ersten und vielleicht einzigen Lektion stets mit einer nicht geringen Befangenheit zu kämpfen hat, welche die naturgemäfse Folge der ungewohnten Lage ist. Erst eine Reihe von zusammenhängenden Lektionen würden den Anfänger fähig machen, brauchbare unterrichtliche Erfahrungen zu

gewinnen und zu benutzen. Auf Ausbildung fester unterrichtlicher Gewohnheiten mufs natürlich bei diesem System fast vollkommen verzichtet werden, denn eine Gewohnheit kann sich nur ausbilden, wenn dasselbe oder ein verwandtes Verfahren wiederholt geübt wird. Nun hängt aber gerade von solcher unterrichtlichen Gewohnheit im Schulleben sehr viel ab. Einzelne kleine Mifsgriffe, ein falsch gestelltes Fragewort, eine unvollständige Frage u. dgl. können den Erfolg der Unterrichtsstunde nicht wesentlich in Frage stellen, wenn aber ein Lehrer sich nicht gewöhnt hat, auf das Denken der Schüler einzugehen, gewonnene Gedankenreihen geläufig zu machen, auf Reihenbildung und zusammenhängendes Denken und Sprechen hinzuarbeiten, dann wird sein Unterricht erfolglos sein, selbst wenn Frage und Antwort in seinen Stunden stets Schlag auf Schlag folgen.

Noch unerfreulicher werden die Folgen des vielfachen Wechsels der Praktikanten für die Übungsschüler sein. In 40 Schulwochen in demselben Fache 20 bis 25 Praktikanten als Objekt für Anfangsversuche dienen, das ist kein Vergnügen und bringt entschieden keinen Vorteil. Von einer Stetigkeit in der Behandlung der Kinder kann keine Rede sein, ein wechselseitiges Sicheinleben ist einfach unmöglich. Ein konsequentes planmäfsiges Üben, eine strenge Gewöhnung an ein einheitliches Unterrichtsverfahren kann nur in sehr beschränktem Mafs durchgeführt werden. Auch das Gesinnungsverhältnis zwischen Schülern und Lehrer wird ein ganz verkehrtes. Die Übungsschüler fühlen sehr bald, dafs der Praktikant eigentlich auch nur ein Schüler ist, dafs ihre Unterweisung nicht der Hauptzweck dieser Lektionen ist, sondern dafs man sie hier nur als Übungsobjekte benutzt, an denen heute der morgen jener seine Studien macht. Diese Erkenntnis läfst es natürlich zu keiner rechten vertrauensvollen Hingebung an die Person des Lehrenden kommen, und damit ist besonders auf dem Gebiete des Gesinnungsunterrichtes jede Möglichkeit eines tiefergehenden Unterrichtserfolges einfach abgeschnitten.

Einigen besonders auffälligen Mängeln des Systems der Einzellektionen sucht man durch um so fleifsigeres Hospitierenlassen abzuhelfen. Durch Zuschauen soll sich also der Praktikant die Erfahrungen und Fertigkeiten erwerben, die er durch eigene Übung der Unterrichtskunst nicht gewinnen kann. Dafs man durch Zusehen keine Fertigkeiten erwirbt, das liegt zu klar auf der Hand, als dafs ich drüber nur ein Wort weiter verlieren möchte. Fabricando fit faber sagten die Alten, und wenn heute jemand einem Turnlehrer begreiflich machen wollte, dafs er seinen Schülern die rechte Turnfertigkeit hauptsächlich durch Vorturnen beibringen könnte, so würde der gute Mann wahrscheinlich ausgelacht werden. Eine teilweise Berechtigung hat dagegen die Behauptung, dafs durch Hospitieren pädagogische Anschauungen und Erfahrungen

gewonnen werden können. Wenn ein bereits erfahrener Lehrer, der sich das offene Auge und den empfänglichen Sinn nicht durch Eitelkeit hat rauben lassen, bei einem andere Bahnen wandelnden Kollegen hospitiert, so kann er allerdings in wenig Stunden recht reiche Erfahrungen sammeln. Sehr bald wird er nämlich herausfinden, worin das Eigenartige in dem Verfahren des betreffenden Kollegen beruht, und er wird auch beurteilen können, in wie weit gerade dieses Eigenartige auf den Unterrichtsprozefs fördernd oder hemmend einwirkt. Was ihn zum Auffassen und Beurteilen befähigt, ist seine bereits gewonnene und durch methodisches Nachdenken verarbeitete Erfahrung. Ein Turnlehrer, der dem Turnen einer Musterriege zuschaute, wird möglicher Weise sehr viel lernen, während ein Laie im Turnfache, der genau dasselbe sieht, sich vielleicht ganz gut unterhält, aber nichts lernt. Zwischen Sehen und Sehen ist eben ein Unterschied und das blofs Aufnehmen mit den Sinnesorganen ist noch längst keine pädagogisch wertvolle Anschauung oder Erfahrung. Bleiben wir einmal bei dem Beispiel des Turnens stehen. Wie wird eine turnerische Erfahrung gewonnen und worin besteht sie? Ich denke so: Man sieht eine bestimmte Übung vormachen und gewinnt so ein Bild von der gelingenden Übung, nun geht man selbst daran, die Übung nachzumachen, man versucht und lernt beim Versuch die Schwierigkeiten kennen und schätzen und erfährt zunächst, wie man nicht zum Ziele kommt. Endlich kommt man vielleicht mit Unterstützung eines guten Vorturners dahin, dafs man den rechten Ruck im rechten Moment anwendet, und nun gelingt die Übung. Der Turner hat eine neue Erfahrung gewonnen, sie besteht in der Vorstellung der Muskelgefühle, welche das gelingende Thun begleiteten. Wird nun der Ablauf der Reihe durch häufige Wiederholung immer glatter und sicherer, so entsteht eine Fertigkeit. Turnerische Erfahrung wird also zunächst nur durch wirkliches Turnen gewonnen. Wenn aber jemand bereits über eine reiche, vielseitige turnerische Erfahrung verfügt, so ist er nun auch in der Lage, durch blofses Zusehen diese Erfahrung noch weiter zu bereichern. Sieht er nämlich eine ihm bisher unbekannte Übung vormachen, so bleibt's bei ihm nicht bei der blofsen Gesichtwahrnehmung, vielmehr reproduziert jeder einzelne Teil der Gesichtswahrnehmung diejenigen Muskelgefühle, die einst mit ähnlichen Stellungen oder Bewegungen, wie sie jetzt wahrgenommen werden, verbunden waren. Der Turner sieht die Übung nicht blofs, sondern er turnt im Innern bereits mit. Die Anwendung auf die Pädagogik kann ich wohl dem geneigten Leser überlassen, er wird mir dann vielleicht zugeben, dafs massenhaftes Hospitieren für Anfänger eine ganz nutzlose Zeitverschwendung ist. Erst wenn der Praktikant durch eigenen Unter-

richt für praktisch pädagogische Fragen die nötigen apperzipierenden Vorstellungen gewonnen hat, kann er mit einigem Nutzen hospitieren.

Auch eine theoretische Unterweisung, und wenn sie bis in die kleinsten Einzelnheiten des Unterrichtsverfahrens ausgeführt würde, kann den Mangel an Erfahrung und Übung nicht ersetzen. In seinen Schulreden sagt Herder: »Hast du je einem Kinde aus der philosophischen Grammatik Sprache beigebracht? Aus der abgezogensten Theorie der Bewegung es gehen gelernt? Hat ihm die leichteste oder schwerste Pflicht aus einer Demonstration der Sittenlehre begreiflich gemacht werden müssen, und dürfen, und können?« — Es dürfte wohl heutzutage kaum eine Richtung in der Pädagogik geben, die in ihren theoretischen Darlegungen die ausschlaggebende Bedeutung der Anschauung leugnete; aber vom theoretischen Zugeständnisse bis zur konsequenten praktischen Handhabung ist ein sehr weiter Weg, und die Art und Weise, wie Pädagogik wohl in den meisten Fällen gelehrt wird, ist ein deutlicher Beweis dafür, dafs man Theorien lehren kann ohne das geringste Bedürfnis zu fühlen, diese Theorie auf seine eigene Unterrichtspraxis anzuwenden und diese nach jener zu gestalten. Wenn diese Nutzlosigkeit der pädagogischen Theorie sich aber schon beim Lehrer der Theorie selbst zeigt, wie kann man erwarten, dafs es bei den Schülern anders sein soll? Begriffe ohne entsprechende Anschauungen sind eben leer und mit Worthülsen kann man im günstigsten Falle eine gute Prüfung ablegen, aber fürs Leben hat man nichts gewonnen, keimkräftige, entwicklungsfähige Gedanken hat man nicht in sich aufgenommen. Daraus ergiebt sich mit Notwendigkeit der Schlufs: Theoretische Unterweisungen können mangelnde gute Anschauungen und Erfahrungen nicht ersetzen, sondern müssen sich vielmehr auf solche Anschauungen gründen, wenn sie anders einen höheren Wert haben wollen als den des Examenfutters. Man werfe mir hier nicht ein, dafs ja jeder Schüler, der die Schule 12 bis 13 Jahre lang besucht hat, genügende Erfahrungen gesammelt haben müfste, um einen zusammenhängenden Vortrag über Theorie der Pädagogik mit wirklichem Nutzen anhören zu können; denn erstens dürften solche Erfahrungen dem Schüler in vielen Fällen nur zeigen, wie man es nicht machen darf, wenn man auf das Geistesleben des Zöglings erfolgreich einwirken will, und zweitens sind Erfahrungen, die der Zögling macht, durchaus nicht zu verwechseln mit den Erfahrungen, die der Erziehende bei Ausübung seiner Erzieherthätigkeit gewinnt. Der Leidende erfährt eben bei dem nämlichen Vorgange etwas anderes als der Thätige. Oder kann vielleicht die Phantasie die fehlende wirkliche Erfahrung durch eine blofs vorgestellte ersetzen? Der Vorschlag scheint beachtenswert, denn auch im Gesinnungsunterricht suchen wir ja die Erfahrung, die

der wirkliche »Umgang« bietet, durch einen »idealen Umgang« des Zöglings mit den grofsen Geistern der Vorzeit zu ergänzen. So könnte, scheint es, auch der Unterricht in der Pädagogik von Beispielen ausgehen, welche blofs mit Hilfe der Phantasie erlebt werden; aber so kann nur der denken, der vom Wesen der Phantasie eine sehr oberflächliche Vorstellung hat. Die Phantasie ist nicht, wie man so oft annimmt, eine völlig freischaffende Kraft, sondern sie kann nur bauen, wenn das Baumaterial d. h. die Vorstellungselemente vorhanden sind. Die Möglichkeit zu phantasieren ist also nur dann gegeben, wenn auf dem betreffenden Gebiete bereits eine Summe von elementaren Erfahrungen vorliegt. Wer bereits mehrfach unterrichtet und die Natur des kindlichen Denkens kennen gelernt hat, wer mit der vollen Teilnahme des Unterrichtenden die geistigen Vorgänge, die zum gewünschten Ziele führen, verfolgt hat, nur der kann sich lebendig in einen Unterrichtsgang, über den ihm nur berichtet wird, hineinversetzen.

Dazu kommt noch, dafs allen Auseinandersetzungen erst dann das rechte Interesse von seiten der Praktikanten entgegenkommt, wenn diese in der Praxis des Unterrichts auf Probleme gestofsen sind, die eine Lösung fordern, auf Vorgänge, die eine Erklärung als erwünscht erscheinen lassen. Mit Fragen mufs also der Schüler an die Theorie herantreten, Rat und Hilfe für die Praxis mufs er von ihr erwarten und bei ihr suchen. Dazu gehört aber, dafs er sich seiner Hilfsbedürftigkeit und Ratlosigkeit bewufst geworden ist.

Die Geschichte der Pädagogik wird dem Zögling später Gelegenheit geben, über die oberen Regionen des pädagogischen Lehrgebäudes zu reflektieren und sich an der Hand der grofsen Meister in die Prinzipien einzuarbeiten; aber den Anfang kann Geschichte der Pädagogik auch nicht machen, denn Geschichte setzt zu ihrem Verständnis voraus, dafs man eine gewisse Fähigkeit besitzt sich in Zustände und Geistesvorgänge der Vergangenheit hineinzuversetzen. Wer Geschichte der Pädagogik mit rechtem Verständnis und rechter innerer Teilnahme studieren will, mufs schon etwas erfahren haben von der Lust und dem Leid des Suchens nach dem rechten Wege zum Kinderherzen.

Also mit einem Worte: Wer schwimmen lernen will, mufs ins Wasser, und wer lehren lernen will, mufs mitten hinein ins Schulleben. Mit Einzellektionen kann ihm nicht gedient sein, denn im Vorbeigehen hat noch niemand ein Handwerk gelernt, geschweige denn eine Kunst.

Nun wäre noch ein Vermittelungsvorschlag möglich. Die Herren, die durchaus den Praktikanten von allen Gerichten ein bifschen kosten lassen möchten, könnten sagen: »Gut, du sollst einmal recht haben, blofse Einzellektionen geben keine wertvollen Unterrichtserfahrungen, daher wollen wir die Praktikanten gleich

je 4 oder 5 Unterrichtsstunden hintereinander halten lassen. Dann können sie die nächsten Wirkungen ihres Unterrichts selbst beobachten, können die Fehler der ersten Unterrichtsstunde, die ja zum Teil eine Folge der Befangenheit waren, bei ruhigerem Blute vermeiden, können es lernen, wie man gröfsere unterrichtliche Ganze bearbeitet und zusammenhängende Resultate gewinnt.« Es läfst sich nicht leugnen, dafs mit der Durchführung dieses Vorschlags schon etwas gewonnen wäre, aber allzuviel ist es nicht. Vor allem hat der arme Übungsschüler nichts gewonnen, denn wenn der Praktikant sich etwas eingerichtet hat, wenn der Unterricht anfängt feste sichere Gestalt anzunehmen, dann wird gewechselt und die Stümperei beginnt von neuem. Auch der Praktikant kommt nicht so weit wie er kommen müsste. Für jede Kunst ist ja Übung die Hauptsache. Keinem Musiklehrer wird es einfallen, zu einem neuen Übungsstück überzugehen, wenn der Schüler beim ersten den Fingersatz mühselig zustande bringt, sondern nun läfst er Übungen folgen, bis eine gewisse Geläufigkeit erzielt ist. Dabei ist er überzeugt, dafs die Geläufigkeit, die beim ersten Stück erzielt wurde, auch dem zweiten zu gute kommen wird. Ähnlich ist's in der Unterrichtskunst. Wenn der Praktikant eingesehen hat, wie er's machen mufs, um zum Ziele zu kommen, dann beginnt das Üben, das Ausbilden von festen Unterrichtsgewohnheiten, und erst wenn diese gewonnen sind, ist wirklich etwas erreicht. Mit der wachsenden Sicherheit des Auftretens und der zunehmenden Fertigkeit in der Benutzung der Unterrichtsmittel stellt sich bei Schülern ein Gefühl der Befriedigung, ein Lustgefühl des Gelingens ein. Nun hat er erst eine volle und ganze Erfahrung gemacht. Ohne dieses freudige Bewufstsein des Gelingens fehlt seinen Unterrichtsversuchen die Beglaubigung für die Richtigkeit seines Thuns. Nur der wird einer Methode mit vollster eigenster Überzeugung sich hingeben, der die Befriedigung eines erfolgreichen Wirkens selbst erfahren hat.

Wenn die bisherigen Darlegungen richtig waren, so ergiebt sich jetzt der Schlufs: Ohne zusammenhängenden Unterricht des Praktikanten keine wirkliche Einführung in die Schulpraxis, und ohne gründliche Einführung in die Schulpraxis keine fruchtbare Behandlung der pädagogischen Theorie.

»Thörichter Schwärmer,« so höre ich die Herrn Kollegen lächelnd sagen, »wie lange willst du denn die jungen Leute im Seminar behandeln, wenn du sie so gründlich in die Methodik jedes Faches auf jeder Unterrichtsstufe einführen willst?« Nun nur gemach, meine lieben Herrn Amtsbrüder, so einfach und leicht ist die Widerlegung denn doch nicht. Wer in aller Welt hat denn behauptet, dafs es nötig sei, den Praktikanten in alle Fächer auf allen Stufen einzuführen? Von mir stammt diese Be-

hauptung sicher nicht, sondern von Ihnen, und ich will Ihnen nun nachweisen, dafs Ihre Behauptung auf einer ganz falschen Voraussetzung beruht. Die Forderung, dafs der Praktikant in alle Fächer auf allen Stufen eingeführt werden müfste, hätte nur dann einen vernünftigen Sinn, wenn die Methodik in jedem Fache und auf jeder Stufe eine ganz andere wäre. Nun ist aber in Wahrheit die Methodik etwas Formales, das sich als solches auf allen Stufen und annähernd auch in allen Fächern wiederholt. Modifikationen erleidet das Unterrichtsverfahren je nach den Altersstufen und Fächern, auf die es angewendet wird, aber ein völlig Neues, Besonderes ist es auf keiner Stufe und in keinem Fach. In alle besonderen Modifikationen, die das Unterrichtsverfahren durch Stoff und Schülermaterial erleidet, kann man übrigens den Praktikant auf keinen Fall einführen, denn der Stoff ist selbst innerhalb desselben Faches oft sehr verschieden, so dafs jede Einheit oft ihre eigenartige Ausgestaltung fordert, das Schülermaterial zeigt gleichfalls je nach den Gesellschaftskreisen, aus denen es sich rekrutiert, ein sehr verschiedenes Gesicht. Also bleibt nichts anderes übrig als dem Zögling die konkrete Ausgestaltung seiner späteren Praxis selbst zu überlassen. Damit er aber dazu fähig werde, mufs die Übungsschule dafür sorgen, dafs methodisches Denken und Handeln wenigstens auf einigen Gebieten ihm zur festen Gewohnheit wird. Ist der Praktikant auch nur auf einem Gebiete methodisch klar und sicher, so wird er von selbst den Trieb in sich fühlen und die Fähigkeit besitzen, sich mit Hilfe guter Anweisungen in ein anderes Fach einzuarbeiten.

Mein Vorschlag geht also dahin: Den Unterricht in der Übungsschule geben in der Hauptsache nur die Seminaristen unter beständiger Anleitung und Aufsicht eines Seminarlehrers. Jeder Praktikant behält ein Fach längere Zeit, anfangs am besten ein ganzes Semester hindurch. Das massenhafte Hospitieren kommt in Wegfall. Der Praktikant übernimmt, nachdem er ein beziehendlich 2 Stunden in dem betreffenden Fache beim Seminarlehrer hospitiert hat, den Unterricht selbst und behält ihn ununterbrochen bis zum Schlufs der für ihn festgesetzten Übungszeit.

Die Vorteile, die dieses Verfahren bietet, liegen klar auf der Hand. Vor allem kann jetzt der Seminarlehrer die Lektionen des Praktikanten nicht mehr als Beiwerk betrachten, dessen schädliche Folgen man durch den (selbstverständlich vortrefflichen) eigenen Unterricht wieder gut macht, vielmehr ist er gezwungen, die Resultate, welche die Übungsschule erreichen soll, durch den Praktikanten zu erreichen. Nun genügt es nicht mehr, dafs er einem unbeholfenen Praktikant zum Schlufs eine recht schlechte Note giebt und damit sein Gewissen beruhigt, jetzt wird vielmehr jeder schlecht eingerichtete Praktikant in gewisser Beziehung eine

lebendige Kritik seines Instruktors. Für die Leistungen eines Praktikanten, der unter meiner Leitung nur 1 bis 2, höchstens 4 Stunden hält, kann mich kein vernünftiger Mensch verantwortlich machen wollen, aber für die Ausbildung eines Praktikanten, der ein Semester unter mir arbeitete, fühle ich mich verantwortlich.*)

Für den Praktikanten liegt das Bedeutungsvollste der neuen Einrichtung darin, dafs er das volle Gefühl der Verantwortlichkeit für seinen Unterricht haben kann und haben mufs. Das giebt seinem Streben einen ganz andern Sporn, als wenn er sich bei jedem vereinzelten Auftreten sagt: Deine »Lektion« betrachtet der Seminarlehrer doch nur als eine störende Unterbrechung seiner eigenen planmäfsigen Arbeit und als einen Hemmschuh, der dem raschen Vorwärtsschreiten angelegt wird. Weiter bildet sich beim Praktikanten durch die wiederholte Vornahme verwandter Unterrichtsthätigkeiten ein Gedächtnis des methodischen Wollens aus, und damit ist die erste Grundlage für den methodischen Charakter des zukünftigen Lehrers gewonnen. Durch die Beschränkung der Übungsschulfächer wird weiter dem Praktikanten Gelegenheit gegeben, sich mit seinem Instruktor gehörig zusammen zu leben und zusammen zu arbeiten. Das ist aber von grofser Wichtigkeit. Bei dem ruhelosen Wandern von Fach zu Fach, von Klasse zu Klasse lernt der Praktikant keinen Lehrer der Übungsschule recht kennen und verstehen, er empfängt von keinem einen nachhaltigen, tiefen Eindruck, vielmehr werden die verschiedenen Eindrücke von verschiedenen Individualitäten**) sich gegenseitig hemmen und aufheben. Darin sehen nun allerdings gewisse Leute einen ganz besondern Vorteil, denn auf diese Weise wird, wie sie meinen, dem Praktikanten »die Freiheit des methodischen Denkens und Handelns« gewahrt. Natürlich liegt hier wieder der gewöhnliche falsche Begriff von Freiheit zu Grunde. Frei, meint man, ist der, der sich nach eigenem Urteil ohne fremde Beeinflussung entscheidet. Damit hat man aber nur die äufsere formale Freiheit gekennzeichnet, die innere Freiheit setzt ein von persönlichen Willkürlichkeiten, Launen und Vorurteilen unbeeinflufstes, nur durch stichhaltige Gründe bestimmtes Urteil voraus. Unvollkommene Kenntnis, mangelhaftes Verständnis und unausgeglichene Gegensätze sind also weit entfernt, die Grund-

*) Um Mifsdeutungen vorzubeugen, bemerke ich ausdrücklich, was an sich selbstverständlich ist, dafs die Leistungen des Praktikanten Produkt der beiden Hauptfaktoren, der natürlichen Anlage und der planmäfsigen Ausbildung sind, und dafs die Leistung des Instruktors durchaus nur mit Rücksicht auf die Anlage des Praktikanten beurteilt werden darf.

**) Individuen mit etwas ausgeprägter Eigentümlichkeit werden die Lehrer bleiben, selbst wenn die leitenden Kreise noch so sehr bemüht sind, alle Untergebenen in die Uniform ihrer »bewährten Methode« (konzentrische Kreise u. dgl.) hineinzuzwingen.

lagen für ein in methodischer Hinsicht freies Denken zu bilden. Vielmehr kommt der der vollen Freiheit am nächsten, der am tiefsten und allseitigsten in eine Sache eingedrungen ist. Der Weg zur Freiheit geht also durch die Vertiefung, daher ist es auch für den Anfänger in der Schulpraxis von der gröfsten Bedeutung, dafs er sich zunächst mit dem Unterrichtsverfahren eines Lehrers gründlich vertraut macht. Später kann und soll er die besonderen Vorzüge anderer Lehrweisen ebenso gründlich kennen lernen, aber zugleich oder in zu kurzen Absätzen darf ihm das Vielerlei sicher nicht geboten werden, denn das verwirrt, macht aber nicht frei.

Die gründliche Vertiefung zunächst in ein Fach wird den Praktikanten auch rascher und sicherer zur Einsicht in das Wesen der Methode führen. Wird der Praktikant beständig von einem Fach ins andere geworfen, so sind die neuen Eindrücke so mannigfaltig und so verworren, der Praktikant hat so viel mit der sachlichen Seite zu thun, dafs er die gleichbleibenden Züge des methodisch Formalen im Unterricht gar nicht klar genug als solche erkennen und würdigen lernt. Ist dagegen der Praktikant dauernd in demselben Unterrichtsfache beschäftigt, so treten für sein Bewufstsein den fortschreitenden Unterrichtsstoffen gegenüber die sich gleichbleibenden Grundzüge der Methode scharf und bestimmt als solche hervor. Hat dann ein angehender Lehrer in der Seminarpraxis die Grundzüge der Methodik in konkreter Anwendung auf eine beschränkte Anzahl von Unterrichtsfächern kennen gelernt, so wird es ihm leicht fallen, dieselben Verfahrungsweisen auf verwandte Fächer anzuwenden. Natürlich wird man gut thun, für jeden Praktikanten die Fächer so auszuwählen, dafs er die Hauptseiten des Unterrichts durch je einen Vertreter kennen lernt und sich zugleich im Verkehr mit den verschiedenen Altersstufen übt. Dabei kann auf die Individualität des Praktikanten die gebührende Rücksicht genommen werden. Man wird z. B. einen Praktikanten, bei dem das empirische Interesse besonders stark entwickelt ist, zunächst mit Naturkunde beschäftigen, dagegen wird man sich wohl hüten, Praktikanten, bei denen die Interessen der Teilnahme nur in sehr geringem Mafse sich zeigen, den Gesinnungsunterricht in einer Oberklasse zu übertragen. Diese Rücksichtnahme ist man vor allem auch den Übungsschülern schuldig. Beim Abgange bekommt dann ein Abiturient bescheinigt, in welchen Fächern und bei welchen Altersstufen er in der Übungsschule thätig war, und für welches Gebiet des Unterrichts er sich besonders eignet. Mit den üblichen Ziffernzensuren kann kein Direktor etwas anfangen, denn sie geben ihm in keiner Hinsicht ein Bild von der Begabung und der Verwendbarkeit des jungen Lehrers. Wenn ein Praktikant z. B. in den Geschichtslektionen sich die Zensur 1 erworben hat, im Rechnen

aber mit der 3 bedacht worden ist, so bekommt er als Gesamtzensur die 2, das heifst, er bekommt eine Zensur, die er in Wirklichkeit nicht verdient hat, sondern die ihm von seinen Lehrern ausgerechnet wurde. Wenn dagegen dem Direktor statt nichtssagender Zahlen ein pädagogisches Individualitätenbild des abgehenden Seminarzöglings übergeben wird, so wird beiden Seiten mehr gedient sein. Der Direktor weifs, was er mit dem Anfänger zu thun hat, und was er ihm zumuten kann, und der Anfänger ist sicher, dafs ihm im allgemeinen kein Fach übertragen wird, für das er vorläufig noch nicht Manns genug ist. Bei dieser Art den abgehenden Schüler zu charakterisieren würde man auch davon absehen müssen, die letzte Entscheidung von den Zufälligkeiten einer oder einiger »Probelektionen« abhängig zu machen. Auch das wäre sicher ein grofser Forschritt. Jeder Seminarlehrer würde im Einvernehmen mit dem Direktor dem Abgehenden, der unter ihm gearbeitet hat, ein besonderes Zeugnis ausstellen, auf diese Weise wäre für eine gerechte Beurteilung viel besser gesorgt, als das bei dem jetzigen Ausrechnen der Durchschnittszensur möglich ist.

Wie ist nun, das würde die letzte und wichtigste Frage sein, für eine gründliche und nachhaltige Einführung des Praktikanten in das ihm übertragene Fach zu sorgen? Wie richtet man es ein, dafs der Praktikant von seiner Unterrichtsthätigkeit möglichst viel Nutzen und der Übungsschüler von den Erstlingsversuchen möglichst wenig Schaden hat?

Vor allem ist das Lehrerkollegium verpflichtet, für Herstellung eines psychologisch wohl durchgebildeten Lehrplanes Sorge zu tragen. Dieser Plan mufs allen Praktikanten zugänglich gemacht werden, damit jeder einzelne sich jederzeit darüber orientieren kann, wie seine Teilthätigkeit sich dem grofsen Ganzen einzuordnen hat. Die gesetzlichen Bestimmungen bieten blofs den grofsen Rahmen, und lassen im allgemeinen der Ausgestaltung im einzelnen genügenden Spielraum. Ein wirklich brauchbarer Lehrplann kann nur durch verständnisvolles Zusammenwirken verschiedener Kräfte geschaffen werden, daher wäre es sehr zu wünschen, dafs die verschiedenen Seminare in Programmabhandlungen und Aufsätzen in Fachblättern die Resultate ihres Forschens und Überlegens sich gegenseitig zugänglich machten. Aber wenn wir auch vorläufig noch nichts Vollkommenes zu bieten haben, der Plan, in den die Arbeit des Praktikanten sich eingliedern soll, mufs diesem zu beständiger Berücksichtigung vorliegen.

Das Nächste ist die spezielle Vorbereitung für die einzelnen Lektionen. Soll der Praktikant befähigt werden, sich selbständig vorzubereiten, so mufs ihm das Wesen einer guten Präparation an konkreten Musterpräparationen, die ihm in gröfserer Zahl vorzulegen sind, gezeigt werden. Allgemeine akademische Vorlesungen

über das Wesen der richtigen Frage, über Vertiefung und Besinnung, über Formalstufen u. s. w. sind leeres Gerede, so lange nicht ein reiches Anschauungsmaterial den Worten des theoretischen Vortrags Inhalt und Bedeutung giebt. Vereinzelte Musterlektionen, die dem theoretischen Lehrgange beigegeben werden, genügen in keiner Weise, selbst wenn sie an sich noch so mustergültig sind. Nur aus einer reichen, vielseitigen Anschauung lassen sich wertvolle allgemeine Begriffe und Regeln gewinnen. Diese Musterpräparationen, die dem Lehrgange, in den der Praktikant zunächst eintreten soll, zu entnehmen sind, müssen nach allen Seiten gründlich durchgesprochen werden; dann mufs dem Praktikanten Gelegenheit gegeben werden, zu beobachten, wie sich die Sache in der praktischen Durchführung gestaltet. Sehr oft wird ja der Lehrer durch das Verhalten der Schüler genötigt, von dem Plane, den er sich entworfen hatte, in einzelnen Stücken abzuweichen, um erst auf Umwegen dem Ziel, welches er sich gesteckt hatte, wieder zuzustreben. In einer an die gehaltene Lektion sich anschliefsenden Besprechung, werden dann die Gründe, die zu diesen Abweichungen nötigten, aufgesucht und besprochen. Nun erst ist der Praktikant fähig, einen Präparationsentwurf zu liefern. Dieser mufs selbstverständlich vom Seminarlehrer korrigiert und zwar so korrigiert und ergänzt werden, dafs so weit als möglich jedem Fehler im Unterrichte vorgebeugt ist. Der Seminarlehrer darf also nicht etwa meinen, er dürfe den Schüler auch einmal irre gehen lassen, um ihn durch Schaden zur rechten Einsicht zu führen. Eine solche Art des Experimentierens ist um der Schüler willen von der Übungsschule völlig ausgeschlossen. Der Praktikant wird, ohne dafs es der Seminarlehrer verhüten kann, noch oft genug die Folgen verkehrter Mafsnahmen in seiner Praxis kennen lernen. In der Übungsschule mufs mit allen Kräften dahin gestrebt werden, dafs die jungen Leute positive Erfahrungen über Wesen und Wirkung einer psychologisch gut begründeten und streng durchgeführten Methode sammeln. Am besten ist es, wenn der Seminarlehrer alle Unterrichtseinheiten zugleich mit dem Praktikanten schriftlich ausarbeitet und an diesen seinen Entwürfen Jahr für Jahr die durch die wachsende Erfahrung gebotenen Ergänzungen und Berichtigungen anbringt. Es liegt ein nicht zu unterschätzender heilsamer Zwang in der Gewöhnung an ein solches schriftliches Präparieren. Grofse pädagogische Geister mögen sich den Eingebungen des Augenblicks überlassen oder sich mit einer kurzen Überlegung vor der Stunde begnügen, wir Schulmeister gewöhnlichen Schlages aber wollen mit der Feder in der Hand sammeln und nachbessern, damit unser Unterricht immer vollkommener werde.

Bei der Anleitung zum selbständigen Entwerfen von Präparationen ist der Praktikant auch zu einer gewissenhaften und ver-

ständigen Benutzung der bereits vorhandenen Litteratur anzuleiten. Es ist ein ganz thörichter Wahn, wenn man meint, ein Anfänger könne auf Grund der theoretischen Darlegungen über Formalstufen und einiger vereinzelter Musterbeispiele aus eigener Kraft für alle Fächer richtige Präparationen entwerfen. »Allgemeine Begriffe und grofser Dünkel, sagt Goethe,*) sind immer auf dem Wege, entsetzliches Unheil anzurichten, und ist ein Künstler nicht geneigt, von höher ausgebildeten Künstlern der Vor- und Mitzeit das zu lernen, was ihm fehlt, um eigentlicher Künstler zu sein, so wird er im falschen Begriff von bewahrter Originalität hinter sich selbst zurückbleiben.« Wenn also ein Anfänger fremde Lehrgänge und Lehrproben studiert, und aus ihnen zu lernen sich bestrebt, so verliert er nicht etwa seine Freiheit und Selbständigkeit, sondern er schafft für eine wahre, echte Freiheit die rechte Grundlage. Wer eine Methode nach allen Seiten durchdacht und selbstständig geprüft hat, der ist frei, wer aber ohne gründliche Studien seinen zufälligen Ansichten und Meinungen folgt, der ist ein Sklave seiner eigenen Ignoranz. Das Wesen einer Methode und die Art ihrer Anwendung läfst sich aber Anfängern nicht anders veranschaulichen als durch zusammenhängende Unterrichtsbeispiele; daher würden die Übungsschullehrer der Volksschule einen sehr grofsen Dienst leisten, wenn sie auf den verschiedenen Unterrichtsgebieten für methodisch gut durchgearbeitete Lehrgänge Sorge trügen. Mit solchen Lehrgängen ist der Praxis mehr gedient als mit den gelehrtesten Vorlesungen über Psychologie und allgemeine Methodik. Die Furcht, solche Lehrgänge könnten als Eselsbrücke benutzt werden, darf niemanden von der Darbietung derselben abhalten, denn wer wollte den Bau einer Brücke unterlassen, weil möglicher Weise auch einmal ein Esel dieselben benutzen könnte? Mit der Darbietung der Lehrgänge müfste aber eine gründliche, unbefangene Kritik Hand in Hand gehen. Wertlose Fabrikware, wie sie der Büchermark jetzt in grofser Fülle aufzuweisen hat, müfste als solche entschieden gekennzeichnet werden.

Die mit Unterstützung des Seminarlehrers gewonnene Präparation darf aber für den Praktikanten durchaus nicht zu einer Fessel werden, die ihn hindert, auf das Denken der Schüler unbefangen einzugehen. Daher ist es ganz falsch, wenn man die Präparation Frage für Frage auswendig lernen läfst. Wer mit dem Rüstzeug einer wohlmemorierten Fragereihe vor die Klasse tritt, der hat nur die eine Angst, dafs ihm der schöne Zusammenhang durch verkehrtes Antworten der Schüler gestört werden möchte, daher geht sein Streben vor allem dahin, die Schüler möglichst in den Gedankengang hineinzuzwingen, den er sich am Studiertische

*) Ausgabe letzter Hand 22 S. 223.

ausgearbeitet hat. Das ist natürlich das reine Gegenteil vom psychologischen Verfahren, dessen Hauptgrundsatz lautet: Vom kindlichen Gedankenkreise ist auszugehen, und dem kindlichen Vorstellungsverlaufe hat sich der Lehrer anzubequemen. Die beste Vorbereitung besteht also darin, dafs der Praktikant den Gedankengang seiner Lektion sich nach allen Seiten gründlich zurecht legt und sich für verschiedene Möglichkeiten im voraus rüstet. Um jede unnötige Befangenheit zu beseitigen, wird man dem Praktikanten gestatten, seine Präparation auf dem Katheder vor sich zu haben, damit er im Notfalle durch einen raschen Blick den verlorenen Faden wieder finden kann. Diese Vergünstigung ist um so ungefährlicher, je strenger der Seminarlehrer darauf dringt, dafs die Gedankenbewegung der Schüler für den Verlauf des Unterrichts mafsgebend ist.

Gerät der Praktikant trotz sorgfältiger Vorbereitung beim Halten der Lektion auf Abwege, so hat der Seminarlehrer durch rasches und entschiedenes Eingreifen die Sache wieder ins rechte Gleis zu bringen. Selbstverständlich mufs dabei mit dem nötigen Taktgefühl verfahren werden. In den Augen der Übungsschüler darf die Einmischung des Seminarlehrers nie den Charakter einer Korrektur des Praktikanten annehmen, denn das würde für das rechte Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler verhängnisvoll sein. Vielmehr mufs der Übungsschüler in diesem Eingreifen eine freundliche Unterstützung erkennen, die vor allem ihm selbst zu teil wird und die ihn in den Stand setzen soll, seine Aufgabe zu lösen. Soll der Praktikant von dem Eingreifen des Seminarlehrers den rechten Nutzen haben, so mufs dieser ihm die Möglichkeit bieten, den Faden des Unterrichts möglichst bald selbst wieder aufzugreifen. Das ist auch sehr leicht möglich, sobald eine sorgfältige und eingehende Präparation alle gröfseren Verirrungen im voraus unmöglich gemacht hat. Der Fall, dafs man einen Praktikanten während der Unterrichtsstunde einfach abtreten lassen müfste, darf meiner Ansicht nach gar nicht vorkommen. Träte er wirklich ein, so wäre das ein Zeichen dafür, dafs man entweder dem Praktikanten ein Unterrichtsfach anvertraut hat, dem seine Kraft noch nicht gewachsen ist, oder dafs man in der Vorbereitung für die Lektion nicht sorgfältig genug verfahren ist. In beiden Fällen läge die Schuld auf Seiten der Seminarlehrer.

Die gehaltene Lektion wird natürlich kritisiert. Aber zwischen Kritik und Kritik ist ein grofser Unterschied. Es giebt Leute, die glauben, die Kritik sei um so gründlicher, je kräftiger und vernichtender die Worte sind, in denen sich das Urteil des Kritikers ausspricht. »Verfehlt, ganz verkehrt, resultatlos, ungeschickt,« das sind so die Hauptwaffen, mit denen diese Spezies hauptsächlich operiert. Schon im gewöhnlichen Leben sind derartige

Kritiken ganz wertlos. Mit vollem Rechte ruft daher Geibel einem Herrn Kritiker zu:

»Hafs mich, so viel du willst,
Doch wüfst ich gern weswegen,
Denn nicht an deinem Hafs,
Am Grund ist mir gelegen.«

Die Gründe des Verwerfungsurteiles das ist gewöhnlich der schwächste Punkt der ganzen Kritik, und oft kann man einen sehr gewaltig auftretenden Kritiker sehr schnell beruhigen, wenn man ihn um genaue Angabe des kritisierten Sachverhalts und des bessern Verfahrens an Stelle des verfehlten bittet. Darauf war der Herr Kritikus nicht gefafst, denn aufs Bessern kam es ihm ja im Grunde genommen gar nicht an, er wollte dem Objekte seines Aburteilens nur seine Überlegenheit zum Bewufstsein bringen, der Kritisierte sollte wissen, dafs noch einer über ihm steht, der seine Thätigkeit je nach Belieben billigen oder mifsbilligen kann. Mit einer solchen Kritik ist natürlich am allerwenigsten der Übungsschule gedient, denn sie würde den Praktikanten nicht fördern, sondern höchstens verbittern. Hier gilt's recht gewissenhaft dem Winke des Dichters zu folgen:

»Das ist die klarste Kritik der Welt,
Wenn neben das, was ihm mifsfällt,
Einer was Eigenes, Besseres stellt.«

Nimmt man die beiden Geibelworte zusammen, so hat man das Rezept für eine gute, segenbringende Kritik, es lautet: 1. Gründe, 2. Verbesserungsvorschläge.

Um die Gründe für ein mifsbilligendes Urteil darlegen zu können, mufs man zunächst den Thatbestand ganz objektiv zur Darstellung bringen. Eine gute Kritik ist also nur möglich auf Grund eines sorgfältigen Stundenprotokolls. Oft wird die ganze Thätigkeit des Kritikers nur darin bestehen, dafs er dem Praktikanten den Verlauf eines bestimmten Teiles seiner Unterrichtsstunde Schritt für Schritt vorführt und ihn veranlafst, sich selbst zu kritisieren. Oder der Seminarlehrer weist auf den unzweifelhaft mangelhaften Erfolg einer Unterrichtsstunde hin und sucht nun an der Hand des Stundenprotokolls mit dem Praktikanten zusammen nach den Ursachen des Mifserfolgs. Ist man auf diese Weise ohne alle Erregung auf beiden Seiten und ohne allgemeine »Generalurteile« einig geworden über den bestimmten Punkt, an dem die Lektion verbesserungsbedürftig war, und hat man sich über die Gründe des Mifserfolges verständigt, so giebt der Seminarlehrer klar und bestimmt seine Verbesserungsvorschläge. Bei diesem Verfahren gewinnt der kritisierte Praktikant die Überzeugung, dafs es dem Seminarlehrer wirklich blofs um die Förderung seiner pädagogischen Einsicht und Kunstfertigkeit zu thun ist,

und dafs demselben nichts ferner liegt, als die Absicht kränken und niederbeugen zu wollen. Die Seminarlehrer könnten hier von einem guten, geübten Vorturner sehr viel lernen, diesem wird es nicht einfallen, einem Anfänger, dem eine Übung mifsglückt ist, eine vernichtende Strafpredigt in möglich derben Ausdrücken zu halten. Vielmehr begnügt er sich, auf den Fehler, der das Mifslingen herbeiführte, aufmerksam zu machen, und dann wird die Übung unter freundlichem Zuspruch und mit leiser Unterstützung von seiten des Vorturners noch einmal versucht. So führt der Vorturner den Anfänger zu einer gelingenden Thätigkeit, aus der die rechte Erfahrung und damit die feste Grundlage späteren selbständigen Thuns gewonnen wird. Hätte der Vorturner sich aber hingestellt und den unglücklichen Tolpatsch tüchtig abgekanzelt und blamiert, so wäre derselbe so klug und so geschickt gewesen wie zuvor, und die Übung wäre ihm bei der nächsten Wiederholung um so sicherer mifslungen, da zum lähmenden Bewufstsein der eigenen Unbeholfenheit jetzt noch die Furcht vor neuen Demütigungen hinzugekommen ist.

Soll das Verhältnis zwischen Seminarlehrer und Praktikant das rechte sein, so mufs letzterer in ersterem einen treuen Freund, einen sicheren Helfer in allen etwaigen Nöten der Unterrichtsstunde erblicken. Es mufs alles vermieden werden, was den Verdacht erwecken könnte, als sitze der Seminarlehrer blofs da, um das nötige Material für eine abfällige Kritik und die geeigneten Unterlagen für eine schlechte Zensur in »Lehrfertigkeit« zu sammeln. Daraus folgt, dafs sich der Kritiker vor allem vor kleinlicher Nörgelei zu hüten hat. Sicher mufs der Praktikant auch auf kleine Versehen, z. B. falsche Wortstellung bei der Frage, falsche Hilfeleistung bei Schülerzusammenfassungen u. dgl., aufmerksam gemacht werden, aber man mufs das Kleine als Kleines behandeln und nicht, um nur recht streng zu erscheinen, aus der Mücke einen Elephanten machen.*)

Auch zur Selbstkritik und zu rechtem gegenseitigen Kritisieren müssen die Schüler angeleitet werden. Bevor ein Praktikant kritisiert wird, erhält er stets selbst das Wort zur Selbstkritik. »Generalurteile« wie z. B.: »Mein Unterricht war verfehlt« werden auch hier nicht geduldet, denn sie sind wertlos. Bezeichnet dagegen der Praktikant den Punkt, an dem er irre gegangen ist, richtig, so verhilft ihm der Seminarlehrer auf Grund seines Stundenprotokolles zu einem klaren Bilde des Unterrichtsverlaufes und stellt ihm dann anheim, selbst den Fehler und seine Verbesserung zu bezeichnen. An der Art, wie diese Selbstkritik ge-

*) Mücken seigen und Kamele verschlucken ist allerdings eine »altbewährte Methode« gewisser Leute.

übt wird, erkennt der Seminarlehrer am besten das wachsende pädagogische Verständnis seiner Praktikanten. Je mehr der Anfänger lernt, Erfahrungen der Unterrichtsstunde sich zu nutze zu machen und sein Verfahren darnach zu vervollkommnen, um so reifer ist er. Zur Kritik eines andern wird der Praktikant erst dann veranlafst, wenn er selbst einige Einsicht in das Getriebe des Unterrichts erlangt hat. Zunächst wird man ihn dann veranlassen, in den Fächern zu hospitieren, deren Betrieb er bereits durch eigene Praxis kennen gelernt hat. Von seinem Seminarlehrer hat er auch bereits die rechte Handhabung der Kritik gelernt, und so ist er in den Stand gesetzt, dem Unterrichte eines andern in rechter Weise mit kritischem Auge zu folgen. Ein solches Hospitieren mit nachfolgender Kritik schärft das pädagogische Denkvermögen und ist eine gute Vorbereitung für die spätere Weiterbildung junger Lehrer in Vereinen und Konferenzen.

Ihren Abschlufs findet die Thätigkeit des Praktikanten in seinem Unterrichtsfache durch ein Examen, das er mit seiner Klasse womöglich im Beisein des Direktors abzulegen hat. Das Thema für diefes Examen wählt der Direktor aus dem behandelten Unterrichtsstoffe aus und teilt es dem Praktikanten am Abend vor der Prüfung mit. Die Art, wie zu prüfen ist, hat der Praktikant früher bei zusammenfassenden Repetitionen über gröfsere Unterrichtseinheiten kennen gelernt. Es kommt nicht darauf an, durch möglichst zahlreiche geschickte Fragen den Kindern eine Reihe Einzelantworten abzulocken und so den Schein zu erwecken, als wüfsten sie etwas Ganzes, sondern das ist die Hauptsache, dafs die Kinder in zusammenhängender Rede zeigen, wie sie den Unterrichtsstoff sich angeeignet und verarbeitet haben. Einzelfragen dürfen durchaus nur nötig werden und zur Anwendung kommen, wenn es gilt Ergänzungen und weitere Ausführung des Hauptgedankens zu veranlassen. Dieses Schlufsexamen wird dem Praktikanten und dem Seminarlehrer die Früchte ihrer gemeinsamen Arbeit zeigen und zugleich dem Direktor die beste Unterlage für die nötigen pia desideria bieten.

Ich bin zu Ende mit dem, was ich vorläufig über Theorie und Praxis im Lehrerseminar zu sagen hätte, und möchte nur wünschen, dafs meine Vorschläge den Erfolg für das Schulleben haben möchten, den ich bei ihrer Veröffentlichung im Auge hatte. Ich bin weit entfernt, den Herren Kollegen meine Ansichten als alleinige Wahrheit aufnötigen zu wollen; aber zu einer Verhandlung über diesen wichtigen Gegenstand möchte ich Veranlassung bieten. Der Einzelne kann leicht irren, kann gewissen Lieblingsgedanken zu viel Einflufs einräumen, die Kritik verhilft ihm zur Befreiung, indem sie ihn zu neuer gründlicher Prüfung nötigt. Ich habe mit

der Kritik nach der negativen und positiven Seite den Anfang gemacht. Vivat sequens!

B. Mitteilungen.

I. XI. Kongress für erziehliche Knabenhandarbeit zu Frankfurt a. M.

Nach einer Begrüfsungsversammlung am Abend des 10. Juni fand am 11. Juni zunächst eine Besprechung der Werkstatt-Lehrer und -Leiter und eine Sitzung des Gesamtausschusses statt, worauf Herr v. Schenkendorff-Görlitz um 10 Uhr die 6. Hauptversammlung des deutschen Vereins für erziehliche Knabenhandarbeit eröffnete, zu der sich etwa 250 Teilnehmer aus allen deutschen Gauen eingefunden hatten. Besondere Vertreter hatten entsandt: Das Preufs. Kultus- und das Kriegsministerium, das Württemb. und das Hessische Ministerium, der Badische und der Els. Lothr. Oberschulrat, die Regierungen zu Kassel, Wiesbaden und Würzburg, mehrere Lehrervereine und eine grofse Anzahl deutscher Städte; aus dem Auslande: die Erziehungsdirektion Basel-Stadt, das Luxemburgische und das Belgische Ministerium. Es erhielt das Wort Herr Direktor Dr. Götze-Leipzig zu seinem Vortrage über die Frage: »Soll die Knabenhandarbeit vornehmlich in den Dienst der Erziehung, oder des Schulunterrichts gestellt werden?« Zwei Richtungen, so führt Dr. Götze aus, sind unter den Freunden unserer Sache zu unterscheiden; die einen verlangen einen Arbeitsunterricht, der in engster Beziehung zum übrigen Unterricht, besonders zur Raumlehre und zum Zeichnen, steht und die Begriffe dieser Fächer im vollsten Sinne des Worts »verkörpern« will; die anderen forderen einen reinen Arbeitsunterricht, der einen selbständigen Gang einschlägt und seine Weisungen aus sich selbst nimmt. Den reinen Werkstattunterricht vertritt Lehrer Groppler-Berlin, den ersten Schulinspektor Scherer-Worms. Dr. Götze stand vorher auf dem Standpunkte des Schulhandarbeitsunterrichts, hat aber durch seine praktische Erfahrung die Überzeugung gewonnen, dafs sich die beiden Anschauungen gegenseitig korrigieren und ergänzen und darum zu verschmelzen sind. Ein Handarbeitsunterricht, der sich lediglich durch die Forderungen des übrigen Unterrichts bestimmen läfst, ist nur dann zu erteilen möglich. wenn der Schüler durch den selbständigen Arbeitsunterricht das technische A. B. C. zu beherrschen gelernt hat, und ein reiner Werk-

stattunterricht ohne jede Beziehung zum Schulleben versinkt leicht in technische Einseitigkeit und handwerksmäfsiges Thun. Beide Formen müssen sich deshalb in fruchtbarem Zusammenwirken gegenseitig unterstützen. Vor dem Eintritt in die Debatte bemerkt Groppler, dafs er voll auf dem Boden des Referenten stehe, ein Gegensatz sei zu unrecht konstruiert. Die Debatte selbst zog sich sehr in die Länge, weil sie viele Punkte berührte, die mit dem Vortrag nicht das geringste zu thun haben. Sogar die »Schuljahre« mufsten sich den Vorwurf gefallen lassen, freilich ohne dafs sie benamset wurden, dafs sie nicht aus der Praxis herausgewachsen seien. Schulinspektor Scherer verteidigt seinen Standpunkt, der die technische Schwierigkeit auch beachte, und macht Mitteilungen über die dahin zielenden Versuche in den Wormser Schulen, die einen guten Erfolg versprechen. Er bekämpft den Verein, weil er die Arbeit als »unersetzbares Erziehungsmittel« bezeichne und nun nicht die Konsequenz ziehe, dafs er dann obligatorisch sein müsse. — Folgende These, vom Stadtschulrat Pfundtner-Breslau beantragt, gelangt mit einem Zusatz von Groppler zur Annahme: »Die Knabenhandarbeit soll in erster Linie in den Dienst der allgemeinen Erziehung, aber auch in den Dienst der Schule gestellt werden. Für die gegenwärtige Entwicklung der Sache ist die Thätigkeit der Schülerwerkstätten neben der Schule notwendig; jeder Versuch aber, den Arbeitsunterricht bereits jetzt mit der Schule zu verbinden, ist mit Freude zu begrüfsen.«

Nunmehr erhält das Wort Stadtschulrat Dr. Rohmeder-München zu seinem Vortrage: »Wer soll den erziehlichen Handarbeitsunterricht leiten, der Handwerksmeister oder der Lehrer?« Die Ausführungen gipfelten in folgenden Sätzen, die einstimmig angenommen wurden: »Der Unterricht in der Knabenhandarbeit verfolgt vor allem erziehliche Zwecke, obgleich die Ergebnisse desselben mittelbar dem praktischen Leben wieder zugute kommen. System und Methode dieses Unterrichtes müssen deshalb nach pädagogischen Gesichtspunkten ausgebildet werden. Dann wird die Handarbeit zu einem wertvollen, zeitgemäfsen Erziehungsmittel der Schule werden. Hieraus ergiebt sich, dafs die unmittelbare Leitung des Handarbeitsunterrichtes dem berufsmäfsigen Erzieher, d. i. dem Lehrer, zukommt. Die unterstützende und beratende Mitwirkung der Vertreter des Gewerbes — je nach den besonderen örtlichen Verhältnissen und Bedürfnissen — wird seitens der Schule dankbar begrüfst.« Nach Erledigung der geschäftlichen Sachen wurde der Vereinstag kurz vor 2 Uhr geschlossen.

Der öffentliche Kongrefs, der für die weiteren Kreise berechnet ist, wurde am 12. Juni um elf Uhr durch einen Männerchor eingeleitet und durch v. Schenckendorff mit einem Bericht über die Fortschritte der Bewegung in den beiden letzten Jahren eröffnet. Nach einer wahrscheinlich unvollkommenen Statistik bestehen in Deutschland 253 Schülerwerkstätten; davon entfallen auf Preufsen 148, auf Sachsen 53, auf Bayern 15, auf Sachsen-Weimar 9 und auf Bremen, Württemberg und Elsafs-Lothringen je 6. Gegen 1888 bedeutet das einen Zuwachs von 54 %. — Im Namen der Schulbehörden ihrer Länder begrüfsten den Kongrefs die Herren: Geh. Regierungsrat

Brandi-Berlin, Oberschulrat Wallraf-Karlsruhe, Geh. Oberschulrat Greim-Darmstadt und Reg. u. Schulrat Dr. Schlemmer-Strafsburg. Da Rektor Rifsmann-Berlin am Erscheinen verhindert war, mufste die Gedächtnisrede auf Comenius ausfallen, und von Schenkendorff ergriff das Wort, um in einem Vortrage »Über die soziale Frage und die Erziehung zur Arbeit in Jugend und Volk« die idealen Ziele der Handarbeitsbewegung und ihre Berechtigung klar zu legen. Lange anhaltender Beifall lohnte den Redner. Darauf wurden die Verhandlungen des Kongresses um 1 ¼ Uhr geschlossen.

Mit dem Kongrefs war eine sehr umfangreiche Ausstellung von Schülerarbeiten verbunden, die dem Vereine sicher manchen neuen Freund zugeführt haben. Je nach dem Alter der Schüler und der Zeit ihrer Teilnahme an der Arbeit waren die Gegenstände natürlich von gröfserer oder geringerer Vollendung, aber es waren durchschnittlich sehr anzuerkennende Leistungen und nicht wenige, die als hervorragend bezeichnet werden müssen.

Eichen b. Hanau. C. Ziegler.

2. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Von Friedr. Franke in Leipzig.

Der V. f. w. P. hielt seine 24. Hauptversammlung in den Pfingsttagen 1892 in Zwickau ab. Ich versuche hier wie im vorigen Jahre in wenigen Hauptzügen ein Bild der daselbst vollbrachten Arbeit zu geben und verweise im übrigen auf die im Herbste erscheinenden »Erläuterungen zum 24. Jahrbuche.«

Zu der Vorversammlung am 2. Pfingsttag abends hatte sich der Saal des Hotels »zur Tanne« ziemlich gefüllt. Herr Oberl. Zemmrich begrüfste die Erschienenen im Namen des »Päd. Vereins« und der »Pfychologisch-pädagogischen Sektion«. Aus seinen Ausführungen möge hier noch die Mitteilung Platz finden, dafs die lateinische Schule in Zwickau schon vor der Reformation einmal 900 Schüler hatte. Der Vorsitzende, Herr Prof. Theod. Vogt aus Wien, wies auf die Behauptung (Erläuterungen zum 22. Jahrb. S. 5) hin, »dafs die Intensität des pädagogischen Interesses mit der Gröfse der Städte abzunehmen scheine«, und meinte, dafs es wenigstens keiner Entschuldigung bedürfe, wenn der Verein eine »kleine Stadt«, in welcher aber eine lebhafte pädagogische Thätigkeit herrscht, aufsuche. Die Basis unserer Vereinsthätigkeit sei der Glaube an die hohe Aufgabe der

Erziehung, und eine besondere Mission des Vereins sei es, diese Aufgabe allezeit fest- und hochzuhalten und nicht, wie im Drange der Geschäfte so mancher Erzieher thut, sich mit der Erreichung näher liegender, aber minderwertiger Ziele zu begnügen. Der erziehende Einflufs des Lehrers neben dem der anderen Erzieher gründe sich aber auf die Thatsache, dafs veränderte Anschauungen nach und nach den ganzen Menschen umgestalten. Nur sei dazu stofsweise, fragmentarische Thätigkeit unzureichend, und da unser Verein eine teilweise Umbildung der pädagogischen Anschauungen bezweckt, so sei unsere stetige Art der Vereinsbarkeit der anderer Vereine, z. B. auch der der allg. Philologenversammlung vorzuziehen.

In warmen Worten gedachte der Vors. noch eines verstorbenen hervorragenden Mitgliedes, des Direktors Dr. Frick, der abweichende Anschauungen in friedlicher Weise verfochten habe; der mit uns die Staatspädagogik in ihrer heutigen Gestalt bekämpfte; der amtlich und litterarisch ein Mittelpunkt verwandter pädagogischer Bestrebungen war. Die Versammlung ehrte das Andenken dieses Mannes durch Erheben von den Sitzen.

Die Mitteilungen aus den Zweigvereinen standen unter dem Zeichen der Frage: Besondere Vereine oder nur Vertretung unserer Gedanken in anderen Vereinen? Handelte es sich doch für die sächsischen Mitglieder darum, Stellung zu nehmen zu dem Vorschlage des Herrn Prof. Rein (vgl. Heft 2, S. 116 f.), eine »Verbindung der Herbartfreunde in ganz Mitteldeutschland« herbeizuführen. In Zwickau besteht in dem »Päd. Verein« eine »Psychologisch-pädagogische Sektion«. Die letztere wurde 1870 gegründet und arbeitete anfangs Werke Benekescher Richtung (z. B. Drefslers Psych. u. Logik), später vorwiegend solche Herbartischer Richtung durch (z. B. Hesses Schreibunterricht, Langes Apperception, Lazarus' Leben der Seele, Zillers allg. Päd., Dörpfelds Denken und Gedächtnis, Nohlowskys Ethik, Herbarts Umrifs und das Abc der Anschauung). Höchste Zahl der Teilnehmer war 30. — In Plauen, Chemnitz, Dresden, Leipzig bestehen besondere Vereinigungen, ebenso auch in Magdeburg (nach sechsjährigem Bestehen auf 82 Mitgl. angewachsen), in Magdeburg-Land, in Schönebeck, Löderburg, Zerbst und Umgegend. Neben dem Magdeburger Herbartverein leitet Herr Rektor Dr. Felsch noch kleinere Kurse für Psychologie, so dafs auf einmal 12 Exempl. von Volkmanns Psychologie bezogen wurden! Aufserdem soll zu Michaelis eine erste Versammlung die Herbartvereine im Regierungsbezirke Magdeburg zusammenschliefsen und Arbeiten diskutieren, die den Mitgliedern vorher im Schulblatt der Provinz Sachsen vorgelegen haben. Ein ähnlicher Plan besteht in Zerbst. und diesem Vorbilde schlossen sich die sächsischen Besucher an, nur mit dem Unterschiede, dafs kein besonderer Verein gegründet wurde, »in den man eintritt, aus dem man austritt, in dem man besondere Steuern zahlt«; sondern es soll in den nächsten Michaelisferien in Chemnitz eine freie Versammlung abgehalten werden, zu der jedermann Zutritt hat, die Verhandlung soll gedruckt vorliegende Unterlagen haben (eventuell sollen in einem geeigneten Blatte besondere Arbeiten erscheinen), und die erste genaue Mitteilung dar-

über sollen die Mitglieder erhalten durch die »Mitteilungen des V. f. w. P.« oder in anderer Weise.

Die Meinung ging noch weiter dahin, später Sachsen in mehrere kleinere Kreise zu teilen; eine Landesversammlung werde der weiten Reise wegen niemals viel mehr Besucher haben als z. B. eine Versammlung der Kreishauptmannschaft Dresden für sich, und für kürzere Reisen brauche dann wie bei den bisherigen Weifsenfelser Zusammenkünften nicht immer eine Ferienwoche in Aussicht genommen zu werden. Die von der weiten Reise hergeleiteten Schwierigkeiten würden sich bei einem Verein für Thüringen und Sachsen noch erhöhen, aufserdem könne wegen der Ungleichartigkeit der gesetzlichen Einrichtungen etc. die besondere Aufgabe solcher Zweigverbände, den thatsächlichen Verhältnissen möglichst viel abzuringen, bei der Teilung besser erreicht werden. Das waren die Gedanken, die in dem Beschlusse festgelegt wurden.

Ob dieser Beschlufs die beste Lösung der Frage ist, soll hier nicht weiter untersucht werden. Bestimmend wirkte wohl auch die Erwägung mit, dafs man in Mitteldeutschland wenigstens aller 2, 3 Jahre die Pfingstversammlung einmal in der Nähe hat, während in anderen Gegenden die Sache anders liegt. Wünschen wir einstweilen den freien Versammlungen so viel Glück, wie einige Zweigvereine bereits haben! Herr Dr. Glöckner in Leipzig und der Unterzeichnete hatten in einem Rundschreiben noch den Vorschlag gemacht, das Jahrbuch etwas weniger umfangreich erscheinen zu lassen und dafür die Erläuterungen bezw. Mitteilungen durch eine möglichst vollständige fortlaufende Übersicht der Zweigvereinsthätigkeit zu erweitern. Es wurde aber von einer »Verkleinerung« des Jahrbuches abgeraten, und für das andere ist dann in der kontraktlichen Bogenzahl kein genügender Raum. Immerhin ist Erläut. 23, S 64 f. ein Anfang gemacht, der fortgesetzt werden wird. Im Zusammenhang damit steht auch der am folgenden Tage gefafste Beschlufs, die nächste Pfingstversammlung ein Stück nach Westen zu legen, bezüglich des Ortes aber dem Vorstande nach Verständigung mit den rheinländischen Mitgliedern die Entscheidung zu überlassen.

Die im Inhaltsverzeichnisse des Jahrbuches gegebene Tagesordnung wurde dahin abgeändert, dafs Prof. Reins Arbeit »Zur Schulgesetzgebung« an die Spitze treten solle.

Die wissenschaftlichen Verhandlungen (Dienstag und Mittwoch) fanden in der Aula des Realgymnasiums statt.

1. Rein, Zur Schulgesetzgebung.

Die Debatte spiegelte einigermafsen die politische Erregung des vergangenen Jahres wieder. Zunächst wurde bemerkt, der für eine mehr populäre Zeitschrift geschriebene Aufsatz hätte für das Jahrbuch um- bez. ausgearbeitet werden müssen, besonders auch mit Rücksicht auf die Arbeit von Rolle: die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche (Päd. Stud. 1889, S. 193). Dies konnte der Vors. damit entkräften, dafs über den aktuellen Gegenstand zunächst nur die auch anderweit bekannt gewordenen Jenaer Thesen ins Jahrbuch kommen sollten, schliefslich aber

dieser Aufsatz (als letzte Arbeit) aufgenommen wurde, weil er für die Diskussion doch eine bessere Unterlage bilde. Mit der Kürze und ursprünglichen Bestimmung der Arbeit hingen aber wohl alle Ausstellungen an der Arbeit oder auch an der Idee selbst mehr oder weniger zusammen. So vor allem die Meinung, der ganze Streit drehe sich jetzt um des Kaisers Bart, da der Staat zur Zeit und noch auf lange hinaus unmöglich so viel Macht aus der Hand geben werde; das wurde eigentlich nicht bestritten, aber die Macht durch vernünftiges Zureden, d. h. durch eingehende Darlegungen und durch Konzentrierung der Kräfte zu erobern sei gerade die Aufgabe (vgl. übrigens Jahrb. S. 317 über die Unfähigkeit der Büreaukratie), und eine kräftige Aufforderung dazu schlofs später diese Debatte. Ferner die Meinung, dafs in dem vorliegengen Entwurfe der Familie zu viel Rechte zugewiesen würden, d. h. mehr, als sich aus der Sache heraus begründen liefsen; hiergegen verwies man auf die vorhandene Litteratur, auf die vermittelnden Glieder vom Schulvorstande an aufwärts sowie darauf, dafs in einem künftigen Geschlechte das Interesse der Familie an der Erziehung viel gröfser sein müsse. Erst dann könne man ihr auch mehr Rechte anvertrauen. Durch welche Mittel dieses Interesse zu wecken, zu stärken sei, darüber beriet man am Abend des ersten Versammlungstages in einer freien Versammlung, und hier wurden namentlich über die Elternabende*) lehrreiche Mitteilungen gemacht, so aus dem einen Orte, dafs die Lehrer solche Abende abhielten und die Geistlichen mifsvergnügt zusähen, aus dem andern der umgekehrte Fall.

Die weitere Besprechung drehte sich um die Frage: Wie verhält sich hinsichtlich des Erziehungsideals die Schule zur Kirche und zu den Kirchen? Hierbei kam hauptsächlich folgendes zur Aussprache: Die von Dörpfeld u. a. geforderte Sonderung der Schulen nach »Bekenntnissen« hat nichts gemein mit dem Streben derer, welche die Sozialdemokratie durch kirchliche Hierarchie bekämpfen wollen (S. 309). Auch geht diese Forderung bekanntlich nicht hervor aus religiöser Engherzigkeit, und sie hat nicht den Zweck im Auge, Beschränktheit und Engherzigkeit methodisch zu pflegen. »Was die Konfessionalität anlangt, so wäre es gewifs zu mifsbilligen, wenn aus engherzigem Konfessionalismus z. B. geschichtliche Thatsachen gefälscht oder die Unterschiede zwischen Protestanten und Katholiken, Reformierten und Lutheranern mehr hervorgehoben würden als die den verschiedenen Konfessionen gemeinsamen Überzeugungen, oder wenn durch konfessionelle Lehren ein entschiedener Aberglaube gefördert und das allgemeine Wohlwollen eingeschränkt werden sollte. . . . Einen jeden sollte das Bewufstsein, dafs seine konfessionelle Ansicht selbst nicht über allen Zweifel zu erheben sei, duldsam gegen die konfessionellen Ansichten anderer machen, und einem jeden sollte auf solche Duldung auch ein rechtlicher Anspruch zugestanden werden.« Ziller, Grundlegung, 1. A. S. 462 f. Hiernach ist auch die Simultanschule nicht gänzlich verpönt, falls die Eltern sich dahin geeinigt haben, s. Jahrb. S. 313, Punkt 6 und Ziller a. a. O. S.

S *) Lomberg-Elberfeld, Leitsätze des Niederrhein. Herbart-Vereins, Elberfeld. 1892.

463: »Ist einmal das Bedürfnis gemeinsamer Schulen vorhanden, so mufs der Lehrer (!) im stande sein, sich auch auf den Standpunkt der Konfession zu versetzen, der er selbst nicht angehört, und in ihrem Sinn mit allem Ernst konsequent fortzudenken.« Nach diesen Voraussetzungen gilt nun die Forderung ohne Einschränkung: Der Zögling soll zu individueller Gestalt geführt werden! Hiernach ist dann die paritätische oder die Simultanschule nicht die beste Einrichtung, wie von einer Seite behauptet wurde, sondern ein Notbehelf. Ein Lehrplansystem, das auf Charakterbildung angelegt ist, läfst sich bei abgesondertem Religionsunterricht nur unvollständig entwerfen und ausführen. Ferner läfst sich das Urteil der Kinder über geschichtliche Personen, falls es verschieden ausfällt, nicht durch blofses Reden so beeinflussen, dafs ein an sich richtigeres Urtei dem Charakter des Kindes entstamme oder in denselben übergehe. Die Geschichtswissenschaft sollte gewifs über eine Person, über eine Thatsache nicht verschieden urteilen, aber die Auffassung der Thatsachen selbst ist nicht selten schon streitig. In der Erziehungsschule aber handelt es sich gar nicht um blofse Aneignung von Thatsachen, sondern um Stärkung des Charakters, und dieser Unterricht darf nicht aufgeschoben werden, bis etwa die Schüler verschiedener Konfessionen »durch einen vermittelnden Gedankenkreis sich einander genähert haben.« (Ziller a. a. O.) Das ethische Erziehungsideal in abstracto ist allerdings nur eins, aber die Erziehungsarbeit darf nicht Ziel und Ausgangspunkt verwechseln, sie mufs zunächst den wirklichen Menschen hinnehmen und nach und nach dem Ziele näher zu führen suchen. Zur individuellen Gestaltung ist auch ein deutlich ausgeprägtes Schulleben, wie es sich zeigt in der Feier der Feste, in der Wahl der Gebete und Lieder, in der Berücksichtigung häuslicher Gebräuche u. s. w., nötig. Jede Schule habe ihren bestimmten Charakter, auch in religiöser Hinsicht, einzelne Schüler anderer Konfession behandle man als Gäste. In irgend einer nahen oder fernen Zukunft kann ja, wurde gesagt, eine neue Gestalt der Religion, des Christentums die Schule von der Rücksicht auf derartige Spaltungen entbinden. Vgl. Ziller, Grundl. S. 463: Es ist nämlich recht wohl möglich, dafs eine ins allgemeine Bewufstsein übergegangene richtigere psychologische Lehre über die Freiheit oder über die Möglichkeit der Besserung bestehende Konfessionsunterschiede aufhebt und die dadurch Getrennten vereinigt.

Wie das historische Urteil ist auch das ethische Ideal nicht ganz dem Streite entrückt. Zwar hat Kant gesagt, die Frage, was gut oder böse sei, könnten nur Philosophen in Unordnung bringen, aber diese haben davon auch ausgedehnten Gebrauch gemacht! Trotz allem, was sich gegen die Kirchen sagen läfst, erhält doch die Mehrzahl der Familien ihre Ideale durch die Kirche, wenn auch nicht wissenschaftlich bestimmt und nicht immer in reinster Gestalt, sondern so, dafs das Konfessionelle als ein Bestandteil des Ideals erscheint. Lösen sich die Familiengenossenschaften zu sehr von den Kirchen (Jahrb. S. 313, Punkt 6), dann entsteht die Gefahr, dafs rein wirtschaftliche Gesichtspunkte die Schule beherrschen. In der That fand man es auffällig, dafs der Herr Verf. nicht von Erziehung, sondern nur von

»Bildung« spricht, die zwar dem Vereine Wissen und Veredlung, im gemeinen Leben aber nur Wissen bedeutet. — Nach dem Verlaufe der Debatte konnte man sagen, dafs es sich noch nicht blofs um Eroberung der Macht, sondern noch vielfach um Klärung und Annäherung der Ansichten handelt.

2. Glöckner, Die formalen Stufen bei Herbart und seiner Schule. Mit Rücksicht auf Gleichmanns Schrift u. s. w.

Die Abhandlung enthält zunächst eine Darstellung der Lehre Herbarts (S. 184—202), worüber sich keine eigentliche Debatte entspann. Es folgt sodann eine Kritik der Gleichmannschen Auffassung (bis S. 220), wobei man am längsten verweilte. Hier lag die Hauptfrage: Wie Zillers Stufen von denen Herbarts zu unterscheiden seien. Dafs sie zu unterscheiden seien, wurde von keiner Seite bestritten. Gleichmann sieht in Zillers Lehre nur eine Verengerung der Herbartischen und sucht die Unzulässigkeit dieser Verengerung nachzuweisen; dagegen sucht wiederum Glöckner nachzuweisen, dafs Gleichmann eigentlich die Zillersche Aus- und Umgestaltung vorwiegend im Kopfe habe und in dieselbe die Herbartische Form nachträglich wieder hineinzuzeichnen suche (S. 260), dabei aber beiden Gewalt anthue.

Nach Willmann und Glöckner sind Herbarts vier Stufen eine besondere Anwendung der Vertiefung und Besinnung, welche die allgemeinen Bedingungen der Vielseitigkeit sind. Der Wechsel von Vertiefung und Besinnung findet bei jedem Unterrichte statt, in der besonderen Form der vier Stufen aber nur bei zusammenhangslosem Stoffe, und bei letzterer Art entstehen aus dem zusammenhangslosen Stoffe durch die Behandlung »kleinste Gruppen«, d. h kleinste systematische Ganze. Z. B. ist die Odyssee ein zusammenhängender Stoff, und bei der Lektüre wechseln nur im allgemeinen Vertiefung und Besinnung nach Lehrabschnitten. Aber bei den einzelnen Abschnitten erhält der Schüler hier eine Vorstellung z. B. vom Kriegswesen der Alten und daneben eine andere über häusliches Leben oder Religion u. s. w. Jede einzelne Vorstellung über Kriegswesen aber associiert sich mit etwaigen früheren, ferner mit späteren Vorstellungen, und am Ende der Odysseelektüre entstehen systematische Gruppen, wie sie die Letebücher Willmanns am Schlusse haben; z. B. im Lesebuch aus Homer: das Land; die Landschaft und das Klima; Beschäftigungsweise der Bewohner; Stadt und Haus; die Familie; die Gemeinde; der Gottesdienst. Das sind zusammenhängende Systeme, deren einzelne Teile aber vorher nicht zusammenhängen. So bilden die Stufen Herbarts ein allgemeines Schema, das der Lehrer immer, auch beim analytischen Unterricht, im Kopfe haben mufs, um gegebenen Falles darnach zu handeln, aber keine strenge Anweisung, die einzelnen Lehrabschnitte durchzunehmen. (Vgl. die Zusammenfassung S. 219 f.)

Das ist die Interpretation der Lehre Herbarts, die der Verf. zu vertreten hatte. Dr. Just verwies zunächst auf eine S. 217—219 nicht erwähnte Stelle aus Herbarts Encyklopädie § 165: »Ganz genau so (d. h. nach An-

leitung der Begriffsreihe Klarheit u. s. w.) die Philosophie zu lehren, erlauben die äufseren Verhältnifse nicht. Das Gedränge dessen, was gelehrt und gelernt, vollends was gelesen wird, gestattet höchst selten, dafs man irgend einen Lehrgegenstand in irgend einem Fache so stufenweise durcharbeite. Ob der Philosophie jemals die Zeit kommen wird, auf diese Weise studiert und wahrhaft zum Gebrauche zubereitet zu werden, das läfst sich nicht voraussehen.« Auf diese Stelle und auf sonstige abweichende Ansichten gründete dann Just die Meinung, Herbart habe es mit der Durchführung seiner Stufen theoretisch strenger gemeint, aber der äufseren Hindernisse wegen nur praktisch etwas zurück gelassen. Nach Lotts Mitteilungen an Vogt wandten in Herbarts Seminar die Übenden die Stufen in verschiedenem Grade an, je nach Individualität und äufseren Verhältnissen. Glöckner meint dagegen, dafs Herbart strenge Durchführung seiner Stufen wünscht, zum Zweck der Gliederung und Beweglichkeit der Vorstellungsmassen; wenn er aber nicht bei jedem Lehrabschnitte Durchführung derselben verlangt, so geschieht das nicht aus Nachgiebigkeit, sondern weil nicht jeder Abschnitt Veranlassung giebt.

Die vom Verf. S. 199 gleichgesetzten Begriffe »Glied« und »Gruppe« möchte Dr. Felsch so trennen: Das Glied gehört zu einer Reihe homogener Vorstellungen, die Gruppe umfafst heterogene Vorstellungen. Hiernach wäre bei »kleinsten Gliedern« sofort zu systematisieren (nur die höheren Bestimmungsstufen folgen erst später), Gruppen dagegen nicht sogleich. Die Frage bleibt dabei aber noch: Ist dieses Kleinste ein systematisches Ganze im obigen Sinne oder ein Lehrabschnitt wie Zillers Einheiten?

Weiter (S. 220—260) spricht die Abhandlung über die Schicksale der Herbartschen Stufen in seiner Schule, insbesondere bei Stoy (Waitz, Kern), Willmann und Ziller. Nach des Verf. Meinung sind Zillers Stufen ein Versuch, Herbarts Lehre von den Stufen sowie überhaupt alle für die Aneignung wichtigen Begriffe, ferner auch die Forderungen und Vorbilder anderer Pädagogen zu einem Kanon des Lehrverfahrens zusammen zu fassen (229). Hierbei hat er die Stufenlehre in eigentümlicher Weise umgestaltet. Da nun in der älteren Generation Herbartischer Pädagogen die Lehre von den Stufen nur wenig, fast gar keine Beachtung gefunden hat (224), Ziller dagegen bestimmtere Weisungen brachte und eine rege Thätigkeit entfaltete, so kam es, dafs ein Teil des pädagogischen Publikums den Unterschied übersah und wohl von sklavischem Nachtreten seitens Zillers sprach.

Zunächst sind Zillers Stufen nur berechnet auf die Bearbeitung konkreten, empirischen Stoffes zum Zwecke der Herausarbeitung des Allgemeinen. Begrifflichen, während bei Herbart Einzelnes und Zusammengesetztes (gleichviel ob konkreter oder abstrakter Art) sich gegenüberstehen. (Stud. 1891, S. 245.) Dieser empirische Stoff, »dasselbe Neue«, fafst dann das Durchlaufen der Stufen zu einer »Einheit« zusammen (Ziller, Allg. Päd. 2 A. S. 294), während bei Herbart die Einheit (d. h. aber nicht ein Lehrabschnitt sondern die Vereinigung des Einzelnen) durch das System, also durch

logische Gewalt, erst hergestellt wird. Damit hängen dann weitere Modifikationen zusammen:

a) Die Association wird wesentlich Abstraktion (234), und die Systemstufe, fügt der Vors. hinzu, sieht (neben den zufälligen Gruppierungen) vor allem auf Feststellung des in dem Stoffe der Einheit enthaltenen Systems. Dabei aber erfolgt (233) der Übergang zum fachwissenschaftlichen System bei Ziller oft zu rasch, d. h. bevor der Schüler im stande ist, den systematischen Ort für einen neuen Begriff selbst zu finden oder die Zweckmäfsigkeit einer gegebenen Anordnung deutlich einzusehen. Es wird aber bestritten, dafs bei Ziller das Einzelne nur im Gegensatze zum Begrifflichen, nicht zum Zusammengesetzten überhaupt steht.

b) Die Durcharbeitung wird, nachdem der selbständige analytische Unterricht abgewiesen ist, durch ein Ziel eröffnet, und diesem folgt eine analytische Vorbesprechung (235), welche Herbart gar nicht kennt (239). Es wurde aber auf »Umrifs« § 125 hingewiesen: »Für den eigentlichen synthetischen Unterricht setzen wir nun voraus, dafs der blofs darstellende und der analytische während des ganzen Laufs der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zu Hilfe kommen.« Es mag noch erinnert werden an § 110: »Während geschickte Darstellungen eine Wirkung thun, als ob der Erfahrungskreis des Zöglings sich erweiterte, kommt die Analyse zu Hilfe, um die Erfahrung belehrender zu machen.« ... »Die Erfahrung associiert zwar das, was sie giebt; will man aber diese schon vorhandene Association in das Werk der Lehrstunden eingreifen lassen (wie es geschehen soll), so mufs Erfahrenes und Gelerntes zusammen passen; dazu gehört, dem Vorrat, welchen die Erfahrung darbot, die mangelnde Klarheit und die gehörige Bezeichnung durch die Sprache nahzubringen.« Doch stehen, wurde entgegnet, diese Weisungen nicht in Verbindung mit den Stufen.

Zu dem letzten Teile der Arbeit: Kritik der Gleichmannschen Auffassung des Verhältnisses der formalen Stufen (Herbarts) zu den übrigen didaktischen Begriffen (S. 260—279) wurde nichts wesentliches bemerkt. Der Verf. selbst bedauerte, in diesem Teile sich einige Male zu stark ausgedrückt zu haben.

3. Just, Zur Lehre von den formalen Stufen des Unterrichts.

Ob Ziller den Begriff der Stufen Herbarts sowie ihre Anwendung auf die Lehrabschnitte verengt habe (S. 280—289), das konnte nun kein Streitpunkt mehr sein. Dr. Felsch warf aber die Frage auf: Kann Vielseitigkeit, als deren Bedingungen die Stufen Herbarts dargestellt werden, nur durch diese Stufen erzeugt werden? Kann ebenso allgemeingiltiges Wissen, das Ziel der Zillerschen Stufen, nur so erzeugt werden? Dr. Glöckner möchte z. B. den Begriff vom Aorist, für den die deutsche Sprache kein Analogon hat, nicht entwickeln aus mehreren oder vielen Beispielen, die selbst vorerst gar nicht verständlich sein würden, sondern aus dem Gegensatz zu den deutschen Zeitformen; also den Begriff nicht aus seinem empirischen Stoffe, sondern aus verwandten Begriffen. Die Debatte

kehrte aber zu der oben angeregten Frage von der Verfrühung der Abstraktion zurück. Dr. Just weist S. 286 den ersten beiden Schuljahren einen propädeutischen Unterricht, der nicht nach Zillers, sondern nach Herbarts Stufen verläuft, zu. Man erklärt dies daraus, dafs der selbständige analytische Unterricht noch nicht überwunden sei.

Dr. Lange hält eine einheitliche Unterrichtsform für alle Altersstufen für wünschenswert und behauptet ferner, die Zillersche Lehre habe auch auf späteren Stufen zu verfrühten Abstraktionsversuchen geführt. Nicht allgemeine Begriffe schlechthin dürften das Ziel des Systems sein, sondern Zusammenfassung dessen, was der Schüler nunmehr wirklich hat, ohne Rücksicht auf den Abstraktionsgrad.

Hinsichtlich der Gestaltung der Zillerschen Unterrichtseinheiten (S. 289—294) hat Just dem Abstraktionsteil der Einheit mit Gleichmann ein besonderes Ziel vorangestellt, das man lieber blofs Überleitungsfrage nennen möchte. Den von Ziller geforderten zeitlichen Abstand des zweiten Teils der Einheit will aber Dr. Just mit Gleichmann nicht (S. 292). Zu Justs Gründen wird bemerkt, Ziller wollte geradezu, dafs beim Abstraktionsprozefs das konkrete Wissen nicht mehr lebendig sei, sondern wieder herauf geholt werden mufste. Unmittelbare Wiederholung hat geringeren Wert als solche, die etwas später erfolgt. — Am letzten Abschnitte des Aufsatzes (Altersstufen, Teilnahme) wurden keine wesentlichen Ausstellungen gemacht.

4. Schilling, Der systematische Stoff im Geschichtsunterrichte.

Der Aufsatz bekämpft im allgemeinen die Ansicht Bodensteins (Stud. 1891, S. 129 ff.), welcher aus dem geschichtlichen System alle Zahlen, Übersichten, das Kulturgeschichtliche und Religiöse verweist und nur Ethisches in demselben für angemessen hält. Für gröfsere Schüler wird von Dr. Schilling ein durchschossener Leitfaden empfohlen, der nach der Durcharbeitung eine Art gesellschaftliche Ethik enthalten würde.

Man wünscht, dafs die Darlegung nicht gleich vom System, sondern vom Zwecke des Geschichtsunterrichts (»Verständnis des Lebens der Gegenwart«, Fähigkeit, in dasselbe richtig einzugreifen) hätte ausgehen sollen. In dem Verhältnis des individualethischen zum sozialethischen, zum religiösen System liegen noch Schwierigkeiten; man verweist auf Dörpfelds Repetitorium des humanistischen Realunterrichts, das auch eine Gesellschaftslehre enthält. Im Geschichtssysteme selbst seien drei Bestandteile zu unterscheiden: a) Historisch-Thatsächliches; b) Historisch-Ethisches: Grundsätze für das Leben der Gesellschaft; ob auch des Einzelnen, wird bestritten; c) Historisch-Psychologisches darüber, wie Staat, Kriegswesen, Sitten u. s. w. werden, sich verwandeln, vergehen; hier können Entwickelungsgesetze oder Ansätze zu solchen gefunden und festgehalten werden.

Gegen die Definition von Gesetz als »konstantes Abhängigkeitsverhältnis u. s. w.« (S. 90) wird die von Montesquieu vorgezogen: Gesetze sind die notwendigen Beziehungen, in welchen die Dinge ihrer Natur

nach stehen. Daraus freilich zu folgern, dafs gesetzmäfsige Erkenntnis uns für immer verschlossen bleiben müsse, macht nach Lorenz dem Forscher die Geschichte unleidlich. Der Vors. gab einige Beispiele dafür, wie aus Thatsachen allgemeine (sozialethische u. a.) Sätze zu gewinnen sein könnten. Z. B. aus der 9. Präparation von Krell und Hermann über Otto I. auf der Synthesenstufe der konkrete Satz: Durch Einigkeit erlangten die Deutschen die nationale Unabhängigkeit; auf der Systemstufe der abstrakte, und zwar sozialethische Satz: Einigkeit ist für Erhaltung der nationalen Selbständigkeit notwendig. Man glaubte aber, nach dem oben Mitgeteilten, dafs schon der »konkrete« Satz für Volksschüler ein »systematischer« sei und der abstrakte auf eine höhere Besinnungsstufe gehöre. — Bei der folgenden Verhandlung wurde in vollständigem Gegensatz zu Bodenstein vorgeschlagen, in das historische System nur Tabellen, Zahlen und Ähnliches aufzunehmen, die ethischen und religiösen Gedanken aber dem Religionsunterrichte zu überweisen. Überhaupt wurden mehrere der hier aufgeworfenen Fragen beim nächsten Gegenstande mehr ins Einzelne verfolgt.

5. Schilling, Friedrichs des Grofsen Regierungsantritt.

Diese Geschichtspräparation soll zeigen, wie Quellenstücke (aus des Verfassers Quellenbuche zur Geschichte der Neuzeit) für den Unterricht in einer Prima des Gymnasiums oder Realgymnasiums nutzbar zu machen sind. In der »neuen Ära« tritt der Regent als Diener des Staates auf, und es bereitet sich der Übergang vom ständischen zum Vertretungsstaate vor.

Neu ist auf der Stufe der Methode der zusammenfassende, möglichst klare und schöne Vortrag des Lehrers. Verf. macht diesen Vorschlag nicht als Kompromifs, sondern hält ihn für die notwendige Ergänzung der Lektüre der Quellenstücke, die kein abgerundetes Bild bieten

6. Hollkamm, Nachträge zum Lehrplan für einfache Volksschulen.

Der Aufsatz bezweckt die Anwendung dessen, was das vorige Jahrbuch über den Lehrplan der einklassigen, ungeteilten Volksschule gebracht hatte, auf die zweiklassige Schule mit zwei Lehrern. Die Vorschläge selbst veranlafsten keine Debatte. Die anwesenden Besucher aus dem Königreich Sachsen hielten wohl alle ihre zweiklassige Halbtagsschule (unter einem Lehrer) für die beste einfache Schulform. Mancher wird aber mit Erstaunen gehört haben, dafs in Preufsen die Halbtagsschule in etwa 10 000 Orten als allerdings nur geduldetes Mittel dient, einem Lehrer nicht 1 × 80 und mehr, sondern 2 × 80 und mehr Kinder anzuvertrauen (der Zedlitzsche Entwurf stellte die Maximalzahlen auf 60 + 60 fest). Die einklassige Schule dagegen bietet zwar anstrengende, aber in der Regel kürzere Arbeit, 20, 24, selten 32 Stunden für den Lehrer, dagegen für die Kinder mehr Stunden, als in der sächsischen Halbtagsschule. Für die Erziehung durch Verkehr, Schulleben u. s. w. bieten diese einfachen Formen manche Vorteile, aber die Erziehung durch den Unterricht kommt sehr zu kurz.

7. Hausmann, Zum Unterricht in der Algebra.

Der Aufsatz enthält Kritisches zu Wilks Aufsatz im 23. Jahrbuche, zum Teil aber, wie gesagt wurde, »mehr Wünsche als Gegensätze«. Die Debatte bestand hauptsächlich aus einigen Gegenbemerkungen Dr. Wilks. So zu S. 133, dafs er nicht zur Bildung des sittlichen Charakters, genauer der sittlichen Ideen, sondern zur Charakterbethätigung Zahlenkenntnisse für notwendig erklärt habe. Die Lehre von den imaginären und komplexen Zahlen lehnt er für die Erziehungsschule auch jetzt noch ab, als Forderung der Gesellschaft sowohl wie als Muster wissenschaftlicher Darlegung und als Mittel gegen die leichtfertige Skepsis der Gebildeten, vgl. Erläuterungen zum 23. Jahrb. S. 42—44.

8. Wiget, Herbart und Pestalozzi.

Die Arbeit bringt den Schlufs der Darstellung der methodologischen Prinzipien Pestalozzis (Die sittlich-religiöse Bildung) und sodann Pestalozzis Ansichten über Aufgabe und Methode einer Erziehungswissenschaft. (Die von der Überschrift und Jahrb. 23, S. 196 verheifsene »Vergleichung der Erziehungstheorien Pestalozzis und Herbarts« soll, trotzdem die diesjährige Arbeit »Schlufs« heifst, nach der Versicherung des Vors. erscheinen, sobald sie aus dem Tintenfafs erstanden ist.)

Zu dem Vorliegenden wird nur im allgemeinen bemerkt, dafs die Anklänge an Kant, von dem P. zwar wohl nichts gelesen, aber durch mündlichen Verkehr Kenntnis erhalten habe, nicht genug hervorgehoben seien. Dasselbe sei mit Pestalozzis Rücksicht auf die gesellschaftliche Seite der Erziehung der Fall; hierdurch würden die harten Ausdrücke S. 31, 37 über die »Kollektivansprüche unseres Geschlechts« u. s. w. in ein anderes Licht treten.

Die Behauptung (S. 30), dafs P. »von Anfang an« die Idee einer umfassenden Erziehungstheorie vorgeschwebt habe, wurde bestritten. Im Schweizerblatt, in Lienhard und Gertrud finden sich die Belege dafür, dafs er anfangs gerade gegen Theorie und Kunstregel die Schäden der Zeit durch Thaten des Genies heilen wollte; dies war seine Sturm- und Drangperiode. Im späteren Leben hat er dieselbe auf seinem Gebiete nicht so weit überwunden wie Goethe und Schiller auf dem ihrigen.

9. Thrändorf, Die Pflege des Patriotismus in Haus und Schule.

Die vor einem Seminarcötus gehaltene Sedanrede hat, wurde gesagt, jedenfalls der Pflege des Patriotismus in hohem Grade gedient, sie spricht aber weniger von der Pflege als vom Begriffe des Patriotismus. Der Satz von Fichte (S. 73): »Charakter haben, und deutsch sein, ist ohne Zweifel gleichbedeutend« möge der Jugend gegenüber sehr wirksam sein, beruhe aber auf der falschen Lehre, dafs der Charakter ursprünglich angeboren sei.

Trotzdem so die letzten Arbeiten bei der Besprechung sichtlich zu kurz kamen, war doch die übliche Zeit schon überschritten, und die Versammlung mufste geschlossen werden. Erwähnt mag noch sein, dafs am Dienstag

nach dem gemeinschaftlichen Essen von den Zwickauer Mitgliedern ein Teil der Besucher in das Kohlengebiet, ein anderer in die Marienkirche und sodann in die Ratsbibliothek geführt wurde. Schr. d. Z. war bei der ersten Partie, vernahm aber am Abende von einem Teilnehmer an der zweiten, dafs dieser beim Anblick der Handschriften Luthers und aller der Seltenheiten der Ratsbibliothek in Versuchung geraten sei, sich heimlich einschliefsen zu lassen, aber derselben noch glücklich widerstanden habe!

Die Präsenzliste enthielt 109 Namen, und zwar 35 aus Zwickau selbst, 59 aus dem übrigen Sachsen, 6 aus Thüringen, 7 aus der Provinz Sachsen, ferner Prof. Lazarus aus Berlin und den Vorsitzenden, Prof. Vogt, aus Wien. Wie man sieht, hat der Lehrertag in Halle den Besuch etwas beeinflufst.

Möge den »Zwickauern« die Erinnerung an die Pfingsttage so angenehm sein, wie es den fremden Besuchern, wenn ich von mir aus schliefsen darf, ist. Und nunmehr auf fröhliches Wiedersehen zur **fünfundzwanzigsten** Hauptversammlung!

---

3. Der geographische Unterricht auf der „IV. Stufe“.

Im 3. Hefte der »Pädagogischen Studien« vom Jahre 1891 macht K. Bodenstein den methodisch-kritischen Versuch, geeignetes Material für die Systemstufe im Geschichtsunterricht anzudeuten. Die Mängel, welche der Referent an den auf der IV. Stufe des genannten Faches auftretenden Sätzen hervorhebt (Verwechslung von Konkretem und Abstraktem, Zusammenstellungen, die nicht ein Ergebnis der Abstraktion, der Association sind, die nur vorgenommen werden, zwecks festerer Einprägungen, zum bessern Behalten des Stoffes etc.), lassen sich nach meinem Dafürhalten auch an den »Systemen« des geographischen Unterrichts unschwer erkennen. Auch in dieser Disziplin stellt man »Zusammenfassungen« auf, die weiter nichts sind als gedrängte Wiederholungen und Beschreibungen des behandelten Stoffes. Schreibt doch Ufer in seiner Vorschule der Pädagogik Herbarts: »Bei naturkundlichen und geographischen Stoffen besteht die begriffliche Fassung in der kurzen und knappen, alles Wesentliche einschliefsenden, alles Unwesentliche ausschliefsenden Beschreibung oder Darstellung des Gegenstandes.« Dafs eine solche Auffassung der IV. Stufe etwas Unrichtiges ist, liegt wohl klar zu Tage; eine kurze übersichtliche Darstellung ist denn doch noch lange kein Abstrahieren und kann darum auf keinen Fall als nächste Folge einer Association anzusehen sein. Schwerlich wird man auf diese Weise der Forderung gerecht: »Auf der Systemstufe ist die Ablösung des Allgemeinen von dem Individuellen anzustreben, sind die Merkmale durch bewufste und absichtliche Vergleichungen durch das Denken hervorzuheben und von dem Konkreten zu isolieren. Der

Unterricht hat die Aufgabe, den Schüler anzuleiten, die gleichartigen Dinge mit Absicht und Aufmerksamkeit zu vergleichen und die allgemeinen Merkmale ausdrücklich zusammenzustellen. Vergleichung und Zusammenstellen des Begrifflichen: das mufs die Artikulation des unterrichtlichen Abstraktionsprozesses sein.« Die citierten Sätze zugegeben, kann wohl von der Giltigkeit nachfolgender »Systeme« keine Rede mehr sein:

Beobachtungen auf einem Spaziergange und Besprechung:

I. Die Welt über uns. Es hatte geregnet. Die Luft war klar und frisch, Wind wehte scheinbar gar nicht, aber an dem Rauche der Schornsteine, der nach Süden zog, erkannten wir seine Richtung. Er kam von Norden. Bald merkten wir auch, dafs die scheinbar stillstehenden Wolken nach Süden getrieben waren. Man konnte zwei Arten von Wolken beobachten, Haufenwolken und Streifenwolken. Wir erinnerten uns diese am häufigsten bei Sonnenuntergang, jene bei Entstehung eines Gewitters gesehen zu haben. Später sahen wir noch Schäfchenwolken. Diese sind Eis — (?), jene Regenwolken u. s. w.

Systematische Zusammenfassung:

Luft. Klar, trüb, nebelig, frisch, schwül. Kalt (schwer); warm leicht) u. s. w.

II. Die Welt um uns. A der natürliche Zustand. 1. Das Starre. An der Promenade sehen wir Überreste der alten Festungsmauer; die Promenade ist durch Zuschütten der Gräben entstanden, die Pflastersteine sind Porphyr, das Trottoir Sandsteine, die Häuser sind von Ziegel- und Thonsteinen. Wo kommen die Ziegelsteine, die Thonsteine, der Porphyr, die Sandsteinplatten her? Hinführen an Ort und Stelle.

Der Ochsenberg ist eine Hochebene oder Plateau, ein gröfseres Plateau ist ein Tafelland, Terrassen bei Giebichenstein, Kuppen, ebenfalls u. s. w.

Systematische Zusammenstellung:

Gesteine: Porphyr, Sandstein, Lehm- und Ziegelstein. Veränderung des Festen durch Menschen: Festungsgräben, Promenaden, Thongruben u. s. w. Veränderung auf natürlichem Wege: durch Wind, Wetter u. s. w. Das Relief des Landes, Tief-, Hochebene, Tafelland, Kuppenberge u. s. w.«

Diese Beispiele aus »Lehrproben und Lehrgänge von Dr. Frick« beweisen wohl zur Genüge, wie wenig Wert gerade auf die Systemstufe des geographischen resp. heimatkundlichen Unterrichts gelegt wird. Auch die in den »Schuljahren« aufgeführten Systeme können nicht befriedigen, die Verfasser haben ihre diesbezüglichen mustergiltigen Ausführungen nicht so in die Praxis umgesetzt, wie man es hätte erwarten dürfen. »Den Übungen der Association,« so lesen wir im 3. Schuljahr, »reiht sich aufs engste die unterrichtliche Thätigkeit der Systemstufe an. Das Begriffliche, Gesetzliche und Charakteristische wird nun in der Gestalt, die es im Geiste des Schülers angenommen hat, für sich festgestellt, geordnet, den andern schon erarbeiteten Stoffen eingereiht, um so nach und nach das fachwissenschaftliche System zu gewinnen. Demnach handelt es sich zunächst um Eintragungen ins Systemheft und zwar:

a) um Formulierung des sprachlichen Ausdrucks für das gewonnene Begriffliche durch die Kinder unter Beihilfe des Lehrers. Hierher gehören die durch intensiven Vergleich gewonnenen Ergebnisse des Abstraktionsprozesses z. B. die Begriffe: Längs- und Querthäler, Ketten- und Massengebirge, Wasserscheiden und Bifurkationen etc.; die biologischen Gesetze des Erdendaseins (Einflufs des Klimas, der Produkte, der Bodenfiguration auf die Bewohner u. s. w.) und die Gesetze von der Wechselwirkung der tellurischen Kräfte;

b) um Aufzeichnung der charakteristischen Übersichten.«

So wünschenswert, ja so dringend notwendig die Erfüllung der erstgenannten Forderungen ist, so wenig dürfte wohl Wert zu legen sein auf das unter b) Gesagte; denn die Betonung des letztern Punktes auf der IV. Stufe halte ich für unrichtig. Über das Zeichnen im geographischen Unterrichte zu sprechen, gehört nicht hierher, soll es gepflegt werden, so weise man ihm doch einen Platz auf der II. Stufe an, da ja das Darstellen weiter nichts als ein Aneignen ist. Was soll nun auf der IV Stufe auftreten, wenn das Zeichnen in das Systemheft als nicht haltbar erscheint? Darauf giebt uns das unter a) Gesagte befriedigende Auskunft; das dort Verlangte läfst sich in einer gut organisierten Volksschule recht wohl erfüllen, wie der Schreiber dieses aus eigener Erfahrung berichten kann. Meine Systeme beziehen sich teils auf ethnographische, teils auf physikalische, volkswirtschaftliche und soziale Verhältnisse; viele derselben berücksichtigen die Wechselbeziehungen zwischen Klima, Land und Fruchtbarkeit, wieder andere suchen die Einwirkungen des Menschen auf die Erdoberfläche darzustellen und die Verbindungen zu betonen, welche zwischen Beschäftigung und Charaktereigenschaften des Menschen bestehen, eingedenk der bekannten Forderung Peschels: »Das Abhängigkeitsverhältnis der menschlichen Gesellschaft von der physischen Beschaffenheit des Wohnorts etc. bedarf einer stärkeren Betonung.« Zur Illustrierung des Angedeuteten seien hier einige meiner Systeme angeführt:

Je weniger ergiebig der Boden, desto gröfser der Fleifs der Bewohner;

Ergiebigkeit des Bodens ist abhängig von klimatischen Verhältnissen, aber auch von dem Fleifse der Bewohner;

Ackerbau erfordert weniger Menschen, ernährt aber auch weit weniger als Industrie;

Die Beschäftigung beeinflufst den sittlichen Zustand der Gesellschaftsklassen;

Ackerbau ist die erste Grundlage des Staates, der Gemeinde;

Durch den Ackerbau wird der Mensch zum Menschen gesellt, in friedliche, feste Hütten wandelt er das bewegliche Zelt;

Reichtümer des Landes führen zur Erschlaffung des Volkes;

Die Lebensweise der nordischen Völker ist eine ganz andere als diejenige mehr südlicher Breiten;

Die Bauart der einzelnen Völkerschaften ist abhängig von der Lage des Landes und der Beschäftigung der Bewohner;

Die Kleidung verschiedener Nationen ist eine verschiedene, sie richtet sich nach dem Klima des Landes;

Länder mit heifsem, feuchtem Klima sind Herde ansteckender Krankheiten;

Waldreiche Gebirgsgegenden zeichnen sich durch gesundes Klima aus u. dgl.

Der erste dieser Systemsätze ergiebt sich ohne weiteres nach Besprechung, resp. Vergleichung des Fichtelgebirgs, des Erzgebirgs hinsichtlich der Beschäftigung der Bewohner; bei Betrachtung anderer Gebirgsgegenden ist von neuem auf den aufgestellten Satz Bezug zu nehmen; denn wie im naturkundlichen Unterrichte so kann auch hier mit der Feststellung des Ergebnisses die Aufgabe noch nicht beendet sein. Unser Induktionsschlufs wird bedeutend an Sicherheit gewinnen, wenn eine weitere Bethätigung gesucht wird; wenn wir auch hier das »Erfindungstalent« recht fleifsig anrufen, so müssen unsere Bemühungen mit Erfolg gekrönt werden.

Der Satz: »Ackerbau erfordert weniger Menschen, ernährt aber auch weit weniger als Industrie,« läfst sich leicht gewinnen nach einer vergleichenden Betrachtung von rheinischem Schiefergebirge Königreiche Sachsen und brittischen Inseln, auf welch letzteren dieser Gegensatz klar zu erkennen ist.

Selbstverständlich mufs es dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben, dem betreffenden Systemsatze eine bestimmte Formulierung zu geben, weitere Andeutungen darüber zu machen, dürfte wohl überflüssig sein, da vorliegende Arbeit zu einer bessern Gestaltung des geographischen Unterrichts nur anregen will. Aus dem oben Gesagten geht schon hervor, dafs nicht in jeder Geographiestunde das »System« berücksichtigt werden kann, und ich glaube nicht, dafs ein solches Verfahren als eine pädagogische Unterlassungssünde zu betrachten ist, denn in jeder Lektion genannter Disziplin den Denkprozefs vorzunehmen, dürfte vielleicht etwas gewagt erscheinen, man kommt dann sehr leicht in die Lage, alles andere zu bringen als Sätze, die durch Abstraktion sich finden lassen. Es liegt dies in dem Wesen des angezogenen Faches, die Betrachtung z. B. eines Flufsgebietes läfst wohl recht gut Vergleichungen mit einem andern Flusse zu, das Gleichartige kann zusammengestellt, das Gegensätzliche unterschieden werden, für das begriffliche Denken aber bleibt wenig übrig. Wiget führt den Gedanken ungefähr folgendermafsen aus: »Es giebt Gebiete, wo der Unterrichtsstoff selten Anlafs zu Abstraktionen bietet, wie in der Geschichte und Geographie. Die chronologische Tabelle und die Merkworte für den Gang der Erzählung sind keine Begriffe, die Vergleichung von Einst und Jetzt, die Zusammenstellung verschiedener Phasen einer geschichtlichen Entwickelung erhellt durch den Kontrast das Konkrete, ohne seine logische Beschaffenheit zu ändern. Was an wirklichen Begriffen gewonnen wird, beschränkt sich auf Stücke der Verfassungs- und Gesetzeskunde. Ähnlich verhält es sich mit der Geographie. Wenn einmal die geographischen Grundbegriffe gewonnen sind, so schreitet der Unterricht von Land zu Land, von Flufsgebiet zu Flufsgebiet fort, ohne dafs neue

Begriffe entstehen oder ein in der Bildung begriffener wesentlich weiter entwickelt würde. Man wird kaum behaupten wollen, dafs ein Abstraktionsprozefs eintrete, wenn zum Rhein die Rhone hinzukommt, wenn die Flufskarte der Schweiz vervollständigt wird, wenn sich einige Bergketten am St. Gotthard zusammenschliefsen oder die Kantone nach ihrer Einwohnerzahl oder Konfession gruppiert werden. Dafs in diesen begriffsarmen Regionen das Ganze der formalen Stufen nur dann Anwendung finden kann; wenn einmal ein Begriff zu abstrahieren ist, liegt auf der Hand.« So ganz »begriffsarm« dürfte nun wohl der geographische Unterricht doch nicht sein, vorausgesetzt, dafs man es versteht, Gebietsteile, die nach irgend einer Hinsicht Ähnlichkeiten aufweisen, nach einander zu besprechen und dann den Abstraktionsprozefs vorzunehmen. Wenn Dr. Staude in dem Religionsunterricht eintritt »für die Verringerung der Systeme nach Zahl und Umfang und demgemäfs auch für das Zusammenlegen einzelner Erzählungen zu gröfseren Einheiten, besonders wenn diese Gruppen von dem nämlichen Hauptgedanken durchzogen sind,« so mufs auch im geographischen Unterrichte die Forderung berechtigt sein: Erst nach Betrachtung einer Anzahl Länder und Heraushebung des Ähnlichen beginnt die Arbeit des begrifflichen Denkens und die Zusammenfassung des Erarbeiteten in kurze Sätze, die fest einzuprägen sind. Auf ein Mehr oder Weniger in der Zahl der betreffenden »Synthesen« kommt es wohl nicht an, das auszuwählen bleibe dem einzelnen Lehrer überlassen, Hauptsache ist, »die Heraushebung des Begrifflichen« und »die Entwickelung der biologischen Gesetze und der Gesetze von der Wechselwirkung der tellurischen Kräfte.« (Dafs diese Mafsnahmen in der Oberklasse, die Feststellung der geographischen Grundbegriffe in der Mittelklasse vorgenommen werden, bedarf nur der Andeutung.)

Wird ferner bei Aufstellung der Systeme, resp. schon auf der III. Stufe auf die heimatlichen Verhältnisse mehr Bezug genommen, ein Moment, dem leider immer noch nicht die gebührende Beachtung geschenkt worden ist, so werden unsere Schüler bald einsehen, dafs die Länder, von denen man dachte, »da liegt das Geld wie Stroh,« noch nicht entdeckt sind, und dafs überall noch manches zu wünschen übrig bleibt. Gerade durch die Systemsätze, die das volkswirtschaftliche Leben betreffen, ist uns ein gutes Mittel in die Hand gelegt, den Sinn für die vaterländischen Einrichtungen zu fördern und zu pflegen, den Schüler erkennen zu lassen, wie eine wohlwollende Staatsregierung und Fleifs und Stetigkeit seitens der Bewohner die ersten Bedingungen zu einer gedeihlichen Entwickelung des wirtschaftlichen Lebens, zu einem zufriedenen und menschenwürdigen Dasein bilden.

»Arbeit ist des Bürgers Zierde,
Segen ist der Mühe Preis.
Ehrt den König seine Würde,
ehret uns der Hände Fleifs,«

das ist ein System auf welches der geographische Unterricht oft zurückkommen mufs; dieser Satz soll des Mannes Kompafs sein, wenn wildbewegte

Wogen sein Lebensschifflein umbranden, wenn der Sirenengesang aller derer ertönt, die ihn auf jene schroffen Eilande locken, von denen kein Schiffer zum sichern Port die Fähre lenkt. So tritt unser Unterricht indirekt in den Dienst der Sozialpolitik und leiht einer hohen Sache seine helfende Hand. Fürwahr eine schöne Aufgabe, deren Lösung des Schweifses und der Arbeit eines jeden Lehrers wert ist!

Alzey. Mathes.

---

4. Vom IX. Deutschen Lehrertage zu Halle a. S.

Ein Bericht von Dr. B. Maennel.

Man hat den Massenversammlungen jede Berechtigung abgesprochen; überflüssig, ja gefährlich sind die Tagungen namentlich der deutschen Lehrerschaft genannt worden. Wie steht es mit der Wahrheit dieser weitumgehenden Meinungen?*) — Es ist ja allerdings nicht zu bestreiten, dafs bei einer Vereinigung von fast 2000 Schulleuten die Pädagogik als Wissenschaft nicht gefördert werden kann. Auch mufs zugegeben werden, dafs der in politisch bewegter Zeit (5. Aug. 1848) gegründete »Allgemeine Deutsche Lehrer-Verein« nicht mehr benötigt ist, den deutschen Einheitsgedanken auch von einer nicht zu unterschätzenden Seite zu pflegen; die Jetztzeit hält eben eine Betonung des Verbrüderungsgedanken bei Zusammenkünften gröfseren Stiles für überflüssig. Trotzalledem kann aber dem Lehrertage seine Berechtigung nicht abgesprochen werden. Was der Jenenser Naturphilosoph Oken von den Wanderversammlungen der Naturforscher sagte (1823), das gilt auch von denen der deutschen Lehrer: »Dergleichen Zusammenkünfte sind für den eigentlichen Zweck der Versamlung, nämlich die persönliche Bekanntschaft, die erspriefslichsten. Man spricht von Herz zu Herz, man spricht über die verschiedensten Dinge, man spricht in fröhlicher Stimmung, und so lernt man sich kennen, sich schätzen und gefafste Vorurteile, vielleicht Abneigungen verscheuchen.« — Aber nicht blofs nach der gesellschaftlichen Seite hin empfiehlt es sich, grofse Lehrerversammlungen zu besuchen; auch — und nicht zum geringsten Teile — finden Volksschule und Volksbildung ihre Förderung dabei. Man denke nur an eine neue Erfahrung, eine neue Idee, welche rasche und weite Verbreitung verdienen. In dem gröfsten Kreise der Berufsgenossen mufs das Neue und Bedeutende verkündet werden, um eine sogen. Stimmung für dasselbe zu

*) Vergl. „Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können,“ in Fr. Mann, Pädagogisches Magazin, Heft 2. 1892, Beyer u. S. Langensalza.

erzeugen. Und wer regelmäfsig mit Berufsgenossen sich zusammenfand, wird mit manchen neuen Erfahrungen, neuen Ausblicken bereichert nach Hause zurückgekehrt sein, um sie dann in Ruhe prüfen und vielleicht anwenden zu können. Schliefslich dürften die Standesinteressen ihren besten Schutz, ihre beste Pflege in den Massenvereinigungen finden. Nur der Zusammenschlufs Vieler kann berechtigten Klagen über Mifsstände aller Art im Berufe einen wirksamen Ausdruck geben; »die Lehrervereine mögen — so erklärt auch der Herausgeber der »Deutschen Lehrerzeitung«, P. Zillefsen in »Was lehrt der VIII. Deutsche Lehrertag«, S. 42 — in Vertretung der äufseren Interessen der Schule und der Standesinteressen der Lehrer auch noch fernerhin ihre nicht zu unterschätzende Bedeutung haben».

Kann mit wenig Worten nachgewiesen werden, dafs die Lehrertage nicht überflüssig sind, so ist auch deren Ungefährlichkeit bei einigem guten Willen leicht zu erkennen. Der gute Wille darf freilich nicht durch Parteifanatismus erstickt sein. Letzterer läfst wirklich häufig der Lehrerschaft wenig Wohlwollen zukommen. Wie kann man z. B. ein Wohlwollen finden in den Verdächtigungen, welche die Neue Preufsische Zeitung 1892 (N. 270), Reichsbote (135), Eichsfeldia (129), Germania (129) erheben. Sie behaupten z. B., dafs auf den Lehrertagen unter der Maske der Gesamtvertretung aller deutsehen Lehrer nur der »kirchen- und vielleicht religionsfeindliche Teil« — und nur das »phantastische, liberale Lehrertum« vertreten sei. Es ist ja leider wahr, dafs sich die Mehrzahl deutscher Seminarlehrer von den grofsen Lehrervereinigungen fernhält; es ist ferner mit Bedauern zuzugestehen, dafs der »Katholische Lehrerverband« ein kleines Ganze ohne Fühlung zum grofsen Ganzen bildet; ist aber der grofse Hauptteil — und es waren 71 000 Lehrer durch 190 sogen. Delegierte zum IX. Lehrertage vertreten — nun der »kirchen- und vielleicht religionsfeindliche Teil«, das »phantastische, liberale Lehrertum«? — Ja das Wohlwollen treibt die zu zweit genannte Zeitung sogar zu folgender Mahnung an die Behörden: »Es wäre endlich an der Zeit, dafs man aufhörte, diesem phantastischen liberalen Lehrertum, wie es auf diesen sogenannten Lehrertagen das grofse Wort führt, durch Begrüfsungsreden und Telegramme seitens der Behörden den Bart zu streichen. Es ist dadurch viel gesündigt worden. Die unsinnigen Aufstellungen des Hallenser Lehrertages zeigen aufs Neue, dafs es nötig ist, diesem radikalen mafslosen Strebertum entgegen zu treten.« — Und doch betonte dieselbe Zeitung in einem Leitartikel — N. 132, 1890 — zur Erklärung »radikaler« Äufserungen anläfslich des VIII. Lehrertages: »Wir müssen es wiederholt aufs schmerzlichste bedauern, dafs die Regierungen den Lehrern gegenüber nicht so ihre Schuldigkeit gethan haben, wie es nötig ist.« —

Dafs der IX. Deutsche Lehrertag zu Halle weder überflüssig noch gefährlich zu bezeichnen ist, möchte auch die Tagesordnung bekunden. Eine Sammlung der Gedanken zur Würdigung der Manen des edlen Comenius, dessen dreihundertjährige Geburtsfeier die Verhandlungen einleiten sollte, kann unmöglich als überflüssig und gefährlich bezeichnet werden. Und die Festrede des Pastor Primarius Seyffardt aus Liegnitz — be-

kannt als Parlamentarier, als Herausgeber der Werke Pestalozzis und der Preufsischen Schulzeitung — schilderte wirklich nicht, wie die Eichsfeldia (129) meint — einen »etwas seltsamen Heiligen«, welcher allein lehrt, »die Schule darf kein Anhängsel der Kirche sein und sich nicht von ihr beherrschen lassen«. Der Festredner kennzeichnete vielmehr den frommen und friedfertigen Bischof 1. als selbständigen Pädagogen, welcher dem Schulwesen feste Gestalt gegeben hat, 2. als weitblickenden Schulpolitiker, welcher das gesamte Schulwesen einheitlich durchführte, und 3. als Freund des Volkes und der Schule, welcher in der Beschaffung ausreichender Existenzmittel für letztere den Grund der sich steigernden Lebenskraft erkannte.

Bei diesen Hauptpunkten fand sich reichlich Gelegenheit, überraschenden Beziehungen zu jetzigen Schulverhältnissen nachzugehen, und der Redner durfte der Hoffnung Ausdruck geben: Möge das Testament des Comenius bald in Erfüllung gehen, und mögen Lehrer wie Schulbehörden in der Nacheiferung dieses Pädagogen ihren Dank für sein Erstrebtes bezeugen!

Manche Anklänge aus der Festrede tönten zum Teil wieder aus dem folgenden ersten Beratungsgegenstande: »Die allgemeine Volksschule in Rücksicht auf die soziale Frage« von Schulinspektor Scherer-Worms.

Der sehr gewandte Redner hatte sich eine wohl auch nicht überflüssige, aber für manchen Parteipolitiker doch gefährliche Aufgabe gestellt, die von ihm schon vor Jahresfrist in einer Abhandlung beleuchtet wurde: »Welche Anforderungen stellt unsere Zeit an die Organisation der Volksschule?« Eine Besprechung in dieser Zeitschrift (XIII. Jahrg. 1.) hatte den Verf. aufmerksam gemacht auf das Fehlen eines geschichtlichen Abrisses und einer didaktischen Begründung. In seiner für den Hallischen Lehrertag erweiterten Vorlage wurde der Versuch gemacht, den ersten Teil dieser Lücke auszufüllen, indem der Vortragende auf Comenius und Pestalozzi verwies. Vermifst wurden die Stimmen aus der herbartischen Schule, die gerade durch ihre entgegengesetzten Urteile zu späterem vertieften Nachdenken Veranlassung gegeben hätten. Es wäre z. B. zu prüfen gewesen: Warum spricht Herbart von »einer verfrühten Trennung der Kinderwelt durch die Trennungen im Staate« (ed. Willmann II, 39) und nennt es »keinen Ruhm für die verschiedenen Stände, wenn sie möglichst weit auseinandertreten« (ed. Hartmann, XII, 266.) — Und warum fordert Ziller: »Man darf daher nicht eine Einheit der Schulen für die Anfänge der Bildungszeit herstellen wollen.« — (Allgem. Päd. 1884, 81 u. Grundlegung, 1884, 503 ff.) Ferner dürfen Magers bedeutsame Vorschläge vom Jahre 1840 auf keinen Fall übersehen werden; sie müssen um ihrer Originalität willen eigentlich die Grundlage bilden für weitere Gedanken. Schliefslich konnte der leider zu früh verstorbene O. Frick erwähnt werden. Auf Grund seiner Ideen über die »Einheit der Schule« streift er auch den hier in Frage stehenden Gedanken z. B. in den Lehrproben und Lehrgängen, XXVI, 119 ff. und erklärt: »Wenn mir mein Gefühl sagt, dafs die Herstellung eines gewissen gemeinsamen Unterbaues aller höheren Schulen

nur noch eine Frage der Zeit ist, zu welchem wir kurz über lang durch eine Art Naturnotwendigkeit gedrängt werden, dafs alle anderen Mittel an ihm vorbeizukommen nur zu kleinem Flickwerk führen, dem schlimmsten Hemmnis jeder organischen Entwickelung: dann fühle ich mich verpflichtet, mir die äufserste Grenze klar zu machen, bis zu welcher nur ein gemeinsamer Unterbau von höheren Schulen zulässig erscheinen könnte —«

Dafs Redner auch die Zwangsschule der Sozialdemokraten mit ihren unpädagogischen Grundsätzen charakterisierte, führte wenigstens zu einer didaktischen Begründung seiner allgemeinen Volksschule nach der negativen Seite hin.

Der zweistündige freie formvollendete Vortrag schlofs mit folgenden Forderungen ab:

1. a) Staat und Gemeinde sollen für die gemeinsamen Bildungsbedürfnisse nur gemeinsame, allen in gleicher Weise zugängliche Bildungsanstalten erriehten.
   b) Insbesondere soll für den allen notwendigen Elementarunterricht nur eine Art von öffentlichen Schulen vorhanden sein und sollen daneben auf Kosten des Staates oder der Gemeinde besondere Vorschulen für höhere Lehranstalten, Mittel- und höhere Töchterschulen nicht errichtet, noch organisch damit verbunden werden.
   c) Die bestehenden Vorschulen höherer Lehranstalten und die Elementarklassen der Mittelschulen und höheren Töchterschulen sind aufzuheben.
2. Auf diesem gemeinsamen Unterbau, der allgemeinen Volksschule, bauen sich auf:
   a) Die niedere Bürgerschule und deren Fortsetzung, die Fortbildungsschule.
   b) Die höhere Bürgerschule (Mittelschule oder Realschule).
   c) Die höheren Lehranstalten.
3. Die vorhandenen Einrichtungen, welche begabten ärmeren Kindern den Besuch der höheren Lehranstalten ermöglichen (Befreiung vom Schulgelde, kostenfreie Alumnate etc.), bedürfen einer weiteren Ausdehnung und werden der öffentlichen wie privaten Fürsorge empfohlen.

Die Vorführungen haben die Neue Preufs. Zeit., N. 270 zu folgendem Geständnis veranlafst: »Sie (d. a. V.) hat in der That etwas Bestechendes, da sie versucht, einen Boden zu schaffen, auf dem sich alle Bevölkerungsklassen, Arm und Reich, Hoch und Niedrig zusammen finden können.« Dann fügt sie aber hinzu: »Der Elementarunterricht mufs ein anderer sein für solche, welche mit ihm ihre Bildung abschliefsen, als für solche welche ihn nur als Vorbereitung für eine höhere Bildung betrachten. Werden beide Gattungen von Kindern zugleich unterrichtet, so mufs notwendig die eine leiden.« — Zur Beantwortung einer in erster Linie pädagogischen, Frage gehört pädagogische Bildung; ein schwach begründetes »kann« und »mufs« dürfte daher für pädagogische Urteile kaum mafsgebend sein. Oder

es könnte auf Grund der Erfahrung, welche Süddeutschland laut Bericht des Berliner Tageblattes (N. 281, 1892) gewinnen durfte, mit gleichem Rechte erklärt werden: Weil z. B. der bair. Kultusminister Dr. v. Müller selbst seine Knaben oft des Morgens bis an die Thür der »Deutschen Schule« — wie der off. Name für die allgemeinen Volksschule lautet — führt, und weil auch die Mädchen der besser gestellten Stände fast durchweg ihre erste Bildung in der Volksschule empfangen — so mufs dieselbe in ganz Deutschland eingeführt werden! — Ist diese in Rede stehende Frage pädagogisch reiflich begründet, dann dürften auch um des allgemeinen Volkswohls willen kirchliche und politische Parteien nicht die Antwort wesentlich beeinflussen wollen

Der zweite Beratungsgegenstand: »Die Vorbildung des Volksschullehrers« von Rektor Rifsmann aus Berlin widerlegt nicht minder die bekannten Vorurteile über die Lehrertage: Die gewinnende Ruhe und Bestimmtheit des Vortragenden, sowie die Vermeidung einer frivolen Auffassung des Bestehenden geben der Überzeugung Raum, dafs hiermit eine wichtige, nicht so bald von der Diskussion verschwindende Frage angeregt worden ist. Die Leser dieser Zeitschrift werden nur dabei die besonders charakteristischen und von ernstester Erwägung zeugenden Aussprüche Herbarts und seiner Freunde vermissen, welche vielleicht eine nicht unwichtige Ergänzung zu geben vermögen. Die gediegenen Ausführungen Rifsmanns verdienen nach dieser übersehenen Seite hin eingehend geprüft zu werden.*)

Der Vortrag zeigte folgenden Gedankengang: Man hat in weiten Kreisen wenig Neigung, das Streben nach erweiterter Bildung des Volksschullehrers zu fördern. Der Lehrerstand leidet unter einer traditionellen Mifsachtung; dasselbe ist von seiner Arbeit, wie der Pädagogik überhaupt zu sagen: Nur die richtige Erkenntnis des Wesens und Zweckes der Erziehung kann die Grundlage für eine richtige Beurteilung abgeben. Die Erziehung legt die Elemente des Wissens und Könnens zur Anbahnung eines sittlichen Charakters, oder zur Erzielung einer harmonischen Gesamtbildung. Zu diesem vorgezeichneten Ziele für die Jugend bedarf der Volksschullehrer einer reichen, gediegenen Allgemeinbildung, sowie einer auf Seelenkunde gegründeten Fachbildung.

Das Urteil der Lehrer selbst, wie zahlreicher Lehrerbildner bezeugt, dafs die Vorbildung des Volksschullehrers gegenwärtig diesem Ideale nicht entspricht Nicht kann dieselbe parallel laufen derjenigen des Lehrers an den höheren Schulen und statt durch das Seminar durch die Universität gehen. Die Universität bildet vorzugsweise Gelehrte für ein bestimmtes Fach, während der Volksschullehrer ein Allgemein-Gebildeter sein soll; die pädagogischen Veranstaltungen der Universität sind zur Zeit meist so mangelhaft, dafs dieselben einen Pädagogen nicht auszubilden vermögen. Daher erscheint es geratener' eine Reform der Seminarbildung anzustreben. Eine Reform derselben ist nötig, weil die bestehende den Seminaristen überbürdet. Sie drängt ihm Leitfadenwissen auf und läfst ihn in viel zu viel

*) Sie an dieser Stelle auch nur anzudeuten, hiefse einer bereits in Angriff genommenen Arbeit vorgreifen.

Stunden lernen und immer wieder lernen, statt ihn studieren zu lassen. Dazu mufs das Seminar eine allgemeine und weiter noch die pädagogische Fachbildung bezwingen.

Dies Unding führt zur Einrichtung von Proseminaren oder Präparandenschulen und weist dem Lehrer einen Bildungsgang zu, an dem kein Angehöriger anderer Stände teilnimmt. Daher verlangt der Lehrerstand, dafs ihm zu seiner Vorbildung gestattet werde, eine der höheren Schulen zu besuchen. Kann so die allgemeine Bildung zu einem Abschlusse gebracht werden, dann darf das Seminar im wesentlichen der Fachbildung dienen. Da die religiose Bildung bereits in der allgemeinen Vorbildungsanstalt ihren Abschlufs gefunden hat, und das Seminar als Fachschule aufgefafst wird so kann dasselbe als interkonfessionelle Anstalt eingerichtet werden. Nur ein nicht konfessionelles Seminar wird endlich imstande sein, ohne Nebenrücksichten pädagogischen Zwecken zu dienen.

Ein weiterer Hauptmangel besteht in der teilweise ungenügenden Beschaffenheit des Lehrpersonals am Seminar. In die ersten Stellen werden oft Theologen und Philologen berufen, die weder eine genügende pädagogische Bildung noch eine genügende Kenntnis des Volksschulwesens besitzen — und unten stellt man blutjunge, kaum dem Seminar entwachsene Leute als Hilfslehrer an.

Zu bekämpfen ist ferner das Zwangsinternat, die Schöpfung einer Richtung im Lehrerbildungswesen, welche ängstlich bemüht ist, den Volksschullehrer vor Luft und Licht zu bewahren und ihn nach bestimmter Schablone zu drillen, anstatt ihn zur Selbständigkeit zu erziehen. Die Seminarorte seien gröfsere Städte, damit die dort vorhandenen Bildungsmittel auch der Lehrerbildung nutzbar gemacht werden können.

Sollten diese Vorschläge zur Durchführung gelangen, so möchte auch die Frage der Schulaufsicht zu einem gewissen Abschlusse gebracht sein. Der Volksschullehrer, der den dargelegten Bildungsgang durchgemacht hat, kann — hervorragende praktische Leistungen vorausgesetzt — von einem Schulaufsichtsamte nicht mehr ausgeschlossen werden.

Als Leitsätze wurden nach lebhafter Besprechung, an welcher sich u. a. die Herren Prof. Dr. Rein aus Jena und der Reg.- und Schulrat Schöppa aus Magdeburg beteiligten, von der Versammlung angenommen:

1. Die gegenwärtige Vorbildung des Volksschullehrers kann gegenüber den heutigen Anforderungen an den Lehrerberuf nicht als genügend anerkannt werden.
2. Behufs einer zweckmäfsigeren Gestaltung derselben erscheint in erster Linie eine solche Organisation der Lehrerbildungsanstalten notwendig, dafs dieselben im wesentlichen nur der pädagogischen Fachbildung zu dienen haben.
3. Die als Grundlage der letzteren unerläfsliche allgemeine Bildung ist am zweckmäfsigsten durch Absolvierung einer der bestehenden höheren Bildungsanstalten, zu erwerben.
4. Es ist unerläfslich, dafs die an den Seminaren wirkenden Lehrer neben der erforderlichen wissenschaftlichen Bildung auch eine

durch eigene Erfahrung gewonnene genügende Kenntnis des Volksschulwesens besitzen. Ja, durch geeignete Veranstaltungen an den Hochschulen mufs es ermöglicht werden, dafs der seminaristisch gebildete Lehrer seine pädagogische Bildung so erweitern kann das ihm die Berechtigung als Lehrer und Leiter der Seminarien zu erteilen ist.

5. Eine Sonderung der Seminare nach der Konfession ihrer Zöglinge ist aus der Eigenart dieser Schulgattung nicht zu begründen. Vielmehr folgt aus der Auffassung des Seminars als einer Fachschule die Einrichtung paritätischer Anstalten.

6. Es empfiehlt sich, die Seminare an gröfseren Orten oder doch in deren Nähe enzulegen, damit die an solchen Orten vorhandenen mannigfachen Bildungsmittel den Zöglingen nutzbar gemacht werden können.

7. Das Internat ist nicht als eine für die Erziehung der künftigen Lehrer unentbehrliche Einrichtung, sondern lediglich als eine Veranstaltung zur Unterstützung bedürftiger Zöglinge zu betrachten. In keinem Falle darf die Hausordnung desselben eine solche sein, welche die Zöglinge von der Aufsenwelt abschliefsen und die Entwickelung selbständiger Charaktere hindern würde.

8. Dem Volksschullehrer ist auf Grund seiner Seminarbildung unter Voraussetzung hervorragender praktischer Leistungen die Befähigung zur Bekleidung eines Schulaufsichtsamtes zuzuerkennen.

Nach der Eichsfeldia (N. 129, 1892) erklärte die Delegierten-Versammlung des katholischen Lehrer-Verbandes, zu welcher ein Bischof und einige Schulräte offiziell erschienen waren, sich gegen die »überspannten und verderblichen Bestrebungen der modernen Pädagogik bezüglich der Lehrerbildung und der Volksschule, weil sie der Ruin der menschlichen Gesellschaft seien, und betonte die heiligen Rechte der Kirche und der Schule«. — Der Reichsbote (N. 135, 1892) geht über solche allgemeinen Redensarten hinaus und hebt zwei Punkte hervor: 1. Die Volksschullehrer wollen Charaktere heranbilden! — »Man denke sich die Kinder der Volksschule und feste Charaktere! Was würden diese Herren aus der Volksschule machen, wenn sie ihnen überlassen würde! In Grund und Boden würden sie dieselbe ruinieren! — 2. Die Volksschullehrer fordern eine höhere allgemeine Bildung! — »Die stolzen Herren haben nur vergessen zu sagen, wo dann die jungen Leute herkommen sollen, welche die Kosten für eine solche Vorbildung tragen können, und wo die Gemeinden und der Staat die Mittel hernehmen sollen, um dann diesen gelehrten Schullehrern ein ihrer Vorbildung entsprechendes Gehalt und entsprechende Schulhäuser zu verschaffen. Es wird keinem Menschen einfallen, so grofse Opfer an Zeit und Geld aufzuwenden, um sich dann mit dem Gehalt eines Lehrers zu begnügen.« — Diesen letzten Gedanken greift auch die Neue Preufs. Zeit. (N. 270) auf und sagt: »Der Beruf des Volksschullehrers wird stets ein bescheidener bleiben. Darum ist er aber nicht minder achtbar und bedeut-

sam.« — Zu einer erziehlichen Aufgabe »bedarf es weniger eines grofsen Mafses von Kenntnissen, als einer gründlichen Herzensbildung auf dem Boden des lebendigen Christentums.« — Die Deutsche Warte (N. 134, 1892) kann dagegen erklären: »Den deutschen Volksschullehrern könnte es materiell besser gehen. Kein Wunder wäre es deshalb, wenn sie sich mit ihrer materiellen Lage beschäftigten. Aber nein, nichts dergleichen! Mit nichts Anderem beschäftigten sie sich, als wie sie sich geistig fördern, wie sie die Volksschule auf ein höheres Niveau bringen können. Wahrlich, das ist ein Idealismus, wie er in unserer Zeit der materiellen Begehrlichkeit und des sozialen Neides sich nicht oft wiederfindet.« —

Verschiedene Prefsstimmen sind, wie das auch von Ehrengästen zu Halle mehrfach ausgesprochen wurde, darin einig, dafs die Forderung einer möglichst gründlichen allgemeinen Vorbildung »gewifs höchst ehrenvoll für den Lehrerstand« ist. Und wenn das Nachdenken über diese wichtige Angelegenheit noch nicht mit Rifsmanns wertvollen Darbietungen für abgeschlossen gehalten wird, so bekundet der Lehrerstand selbst am besten, dafs ihm die Vorbildungsfrage eine Lebensfrage ist, welche das Wohlwollen mafsgebender Kreise sich erwerben wird.

Die letzte Vorlage des IX. Deutschen Lehrertages, — »Die Behandlung der verwahrlosten und sittlich gefährdeten Jugend« von Lehrer Helmke aus Magdeburg — zeigte, wie sich Kriminalistik und Pädogik die Hand reichen. Getrieben von der Liebe zum heranwachsenden Geschlechte, waren vom Vortr. mit grofsem Fleifse statistische Nachweise zusammengestellt, welche unter Bezugnahme auf die praktische Pädagogik zu folgenden Leitsätzen sich herausgestalteten:

1. Nur eine sorgsame Erziehung, nicht aber eine einzelne Strafe, die blofs ein Glied in der Kette der Erziehungsmafsnahmen sein kann, vermag einem sittlich verdorbenen oder gefährdeten Jugendlichen diejenige sittliche Reife und Charakterstärke zu verleihen, welche allein auf die Dauer von Strafthaten abhält.
2. Aus mehrfachen erziehlichen Gründen mufs die Strafunmündigkeit mindestens bis zum 14. Lebensjahre ausgedehnt werden.
3. Sowohl über bereits sittlich verwahrloste Kinder unter 14 Jahren, ganz gleich, ob ihre Verwahrlosung bereits in einer Strafthat Ausdruck gefunden hat oder nicht, als auch über solche Kinder, deren sittliche Verwahrlosung zu befürchten steht, weil bereits Anfänge derselben deutlich erkennbar sind oder die Persönlichkeit der Eltern oder sonstige Verhältnisse eine solche herbeiführen müssen, ist staatlich überwachte Erziehung zu verhängen.
4. Die Aufgabe jeder, also auch der staatlich überwachten Erziehung ist die Heranbildung eines sittlich festen Charakters. Es mufs daher möglich sein, diese Erziehung, falls nicht früher die Gewähr einer weiteren guten Führung vorhanden ist, bis zum 20. oder 21. Lebensjahre, der Heerespflichtigkeit der männlichen Jugend, auszudehnen.

5. Auch für jugendliche Verwahrloste zwischen 14 und 18 Jahren ist die staatlich überwachte Erziehung als erstes Mittel zu ihrer Besserung ins Auge zu fassen.
6. Eine gerichtliche Freiheitsstrafe als Zusatzstrafe ist bei den mit derselben verknüpften Bedenken allein dann empfehlenswert, wenn nur durch eine vorangehende bedeutende Erschütterung des Gemüts ein Eingehen auf eine erziehliche Einwirkung ermöglicht oder durch die Aussicht auf einen Erlafs der nachfolgenden Strafe die Wirksamkeit der erziehlichen Mafsnahmen unterstützt werden kann.
7. Da das Beispiel den nachhaltigsten Einflufs ausübt, so mufs die Strafhaft auf jeden Fall so gestaltet werden, das nachteilige Einwirkungen ferngehalten werden.
8. Die staatlich überwachte Erziehung mufs im allgemeinen Anstaltserziehung und kann nur ausnahmsweise in bestimmten leichteren Fällen Familienerziehung sein, weil solche nicht in ausreichendem Mafse beschafft, weniger Sicherheit auf einen Erfolg bieten und schwerer überwacht werden kann.
9. Um dem Übel der sittlichen Verwilderung so viel als möglich auch die ersten Quellen zu verschliefsen, ist die obligatorische Einführung von Krippen, Kinderbewahranstalten und Kinderhorten erforderlich.
10. Die Erziehung der Jugend, welche verwahrlost ist oder sittlich gefährdet erscheint, mufs durch ein Reichsgesetz in den oben gezeichneten Umrissen geregelt werden.

Mit diesen vier Vorträgen war die Tagesordnung im ganzen erschöpft. Von den Nebenversammlungen seien erwähnt die der Deutschen Fortbildungsschulmänner, des Redakteurverbandes und der Stenographen. Einen schönen Abschlufs fand die grofse Zusammenkunft durch die Enthüllung des Kehr-Denkmals in Halberstadt.

Wenn die Summa der Verhandlungen, wie überhaupt des ganzen Verlaufes des Lehrertages gezogen werden soll, so kann nur von Tagen tüchtiger Arbeit berichtet werden, einer Arbeit, die noch dazu das Wort des Comenius zu verwirklichen bestrebt ist: »Es darf nicht eher nachgelassen werden, bis das Werk vollbracht ist.« —

5. Herbart, Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Schulen.

(Kehrbach I, S. 134. Willmann I, S. 80.)

»Noch für einen Hauptpunkt mufs ich die gütige Aufmerksamkeit bemühen, auf welche ich gewagt habe, bei diesem Aufsatze zu rechnen. Das

bisher Betrachtete nämlich sorgt für die Bedürfnisse eines vollständigen Unterrichts nur zur Hälfte, obgleich für die wichtigere Hälfte. Was noch übrig ist, läfst sich unter dem Worte Naturwissenschaften belassen.

Es wäre ungereimt, den Jugendunterricht auch in Rücksicht auf diese von dem allmählichen Fortschritt der Entdeckungen abhängig zu machen. Denn diese flossen nicht, wie das, was den Menschen und seine Empfindungen betrifft, aus der Natur des menschlichen Geistes, sondern der Zufall verstreute die Nachrichten, welche es uns von der Natur gab, durch viele Jahrhunderte, ohne dafs darum die Schätze der heutigen Naturwissenschaften einen besonderen Punkt der Ausbildung erforderten, durch den sie nur uns und nicht etwa eben so gut den Alten zugänglich gewesen wären.«

Ist es gerechtfertigt, dafs Herbart das historische Vorgehen von dem Unterricht in den Naturwissenschaften fern halten will, während er es für die humanistische Reihe fordert? Eine eindringende Untersuchung hierüber wäre dem Herausgeber d. Z. willkommen.

---

6. G. Keller, Der grüne Heinrich. Berlin 1889.

(I. Band, Seite 94.)

»Die andere peinliche Erinnerung an jene Schulzeit sind mir der Katechismus und die Stunden, während deren wir uns damit beschäftigen mufsten. Ein kleines Buch voll hölzerner, blutloser Fragen und Antworten, losgerissen aus dem Leben der biblischen Schriften, nur geeignet, den dürren Verstand bejahrter und verstockter Menschen zu beschäftigen, mufste während der so unendlich scheinenden Jugendjahre in ewigem Wiederkäuen auswendig gelernt und in verständnislosem Dialoge hergesagt werden. Harte Worte und harte Bufsen waren die Aufklärungen, beklemmende Angst, keines der dunkeln Worte zu vergessen, die Anfeuerung zu diesem religiösen Leben. Einzelne Psalmstellen und Liederstrophen, ebenfalls aus allem Zusammenhang gezerrt und deshalb unlieber einzuprägen, als ein ganzes organisches Gedicht, verwirrten das Gedächtnis, anstatt es zu üben. Wenn man diese gegen die verwilderte Sündhaftigkeit ausgewachsener Menschen gerichteten vierschrötigen nackten Gebote neben den übersichtlichen und unfafslichen Glaubenssätzen gereiht sah, so fühlte man nicht den Geist wehen einer sanften menschlichen Entwickelung, sondern den schwülen Hauch eines rohen und starren Barbarentums, wo es einzig darauf ankommt, den jungen zarten Nachwuchs auf der Schnell- und Zwangbleiche so früh als möglich für den ganzen Umfang des bestehenden Lebens und Denkens fertig und verantwortlich zu machen. Die Pein dieser Dis-

ziplin erreichte ihren Gipfel, wenn mehrere Male im Jahre die Reihe an mich, am Sonntag in der Kirche vor der ganzen Gemeinde mit lauter vernehmlicher Stimme das wunderliche Zwiegespräch mit dem Geistlichen zu führen, welcher in weiter Entfernung vor mir auf der Kanzel stand und wo jedes Stocken und Vergessen zu einer Art Kirchenschande gereichte. Viele Kinder schöpften zwar gerade aus dieser Sitte die Kunst, mit Salbung und Zungengeläufigkeit wohl gar mit ihrer Frechheit zu prunken und der Tag geriet ihnen immer zu einem Triumph- und Freudentag. Gerade bei diesen erwies es sich aber jederzeit, dafs alles eitel Schall und Rauch gewesen. Es giebt geborene Protestanten, und ich möchte mich zu diesen zählen, weil nicht ein Mangel an religiösem Sinne, sondern, freilich mir unbewufst, ein letztes feines Räuchlein verschollener Scheiterhaufen durch die hallende Kirche schwebend mir den Aufenthalt widerlich machte, wenn die eintönigen Gewaltsätze hin und her geworfen wurden. Nicht als ob ich mir einbilden wollte, ein scharfsinnig polemisches Wunderkind gewesen zu sein, sondern es war einzig Sache des angeborenen Gefühles.« —

7. Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena.

Vor Kurzem ist das 4. Heft ausgegeben worden.*) Es ist dem Andenken an den verstorbenen Staatsminister Dr. Th. Stichling, den Enkel Herders, gewidmet, worüber das Vorwort des Prof. Rein sich verbreitet. Das vorliegende 4. Heft hat folgenden Inhalt: 1. Bericht über die Thätigkeit des Seminars. Von E. Scholz. 2. Über Zweck, Auswahl und Gestaltung der Schulfeiern. Von C. Schubert. 3. Über den rückläufigen Geschichtsunterricht. Von G. Lämmerhirt. 4. Beiträge zum Märchenunterricht. Von H. Landmann. 5. Bedeutet die Heimatskunde des Hauptmanns Rott einen didaktischen Fortschritt? Von E. Scholz. Beigaben. I. Einleitende Worte. II. Verzeichnis der Seminarmitglieder. III. Einige statistische Notizen. IV. Liste der bisherigen Klassenlehrer. V. Pädagog. Arbeiten aus dem Kreise der Seminarmitglieder.

C. Beurteilungen.

Robert Wernecke, Praxis der Elementarklasse. Berlin bei Th. Hofmann. VIII u. 312 S. 3 Mark.

Das Buch zerfällt in 5 Abschnitte. Der erste handelt von der häuslichen Erziehung des noch nicht schulpflich-

*) Langensalza, Beyer u. S. 1892. 2,40 M.

tigen Kindes, der zweite von Elementarlehrer und Elementarklasse, der dritte vom vereinigten Anschauungs- und Sprachunterrichte, der vierte (!) vom Religions-, der fünfte vom Rechenunterrichte. Ein Anhang bringt Text und Melodie von ein paar Dutzend der gebräuchlichsten Kinderlieder.

Das Buch bewegt sich noch fast ganz in den ausgefahrenen Geleisen der alten Unterrichtsmethodik, die es zwar hier und da zu verbessern sucht, aber nicht zu verlassen wagt. So will Verfasser zwar »den Anschauungsunterricht in den Dienst des Sprachunterrichts stellen«, d. h. er will den Schreibleseunterricht dem Anschauungsunterricht anschliefsen, aber es liegt ihm fern, mit der Verwirklichung der Konzentrationsidee vollen Ernst zu machen und alle Fächer des Elementarunterrichts zu einem nach pädagogischen Prinzipien geordneten, wohlgegliederten Ganzen zu verbinden, in dem die wichtigsten Fächer herrschen, die minder wichtigen dienen. An der unterrichtlichen Behandlung biblischer Geschichten im ersten Schuljahre hält er fest und folgt in Auswahl und Anordnung derselben dem Prinzip der abgeleiteten konzentrischen Kreise.*) Im Ernst scheint er zu glauben, die von ihm vorgeschlagene Behandlung der biblischen Geschichten entspreche der Theorie der Formalstufen (S. 181.) Das Zeichnen tritt allzusehr in den Hintergrund. Aus den Lektionen des Schreiblesens ersehen wir zwar, dafs der Gegenstand des Normalwortes auch durch malendes Zeichnen dargestellt werden soll. Allein es fehlt dem Buche ein besonderer Abschnitt, in dem Ratschläge zum zweckmäfsigen Betriebe des für Bildung von Anschauungen so wichtigen ersten Zeichenunterrichts gegeben werden. Weitere Ausstellungen über einzelne Punkte der verschiedenen Abschnitte zu machen, würde zu weit führen. Nur auf eins sei noch hingewiesen. Seite 46 heifst es: »Als »»Wunderlichkeit«« bezeichnet allerdings und wohl mit Recht*) H. Merz — — — den Vorschlag des Prof. Ziller in Leipzig, die deutschen Kinder- und Hausmärchen in den Mittelpunkt des ersten Schulunterrichts zu stellen.« Zillers Begründung seines Vorschlags wird nicht angeführt und überhaupt der Sache im Buche nicht wieder gedacht. Solches Verfahren ist vorzüglich geeignet, den jungen Lehrer mit Verurteilen zu erfüllen. Da der ihm möglicherweise unbekannte Herr Merz als pädagogische Autorität hingestellt wird, da als zweite Autorität Herr W. selbst gegen Ziller auftritt, da dem Lehrer endlich keine Gelegenheit zu gründlicher Prüfung der betreffenden Streitfrage gegeben ist, so wird er wahrscheinlich nicht auf die Seite des »wunderlichen« Ziller treten, sondern als Dritter im Bunde sich jenen Beiden zugesellen und die grofse Zahl derer vermehren helfen, die an den reformatorischen Ideen Zillers achtlos, wenn nicht gar verächtlich vorübergehen, ohne sie viel mehr als dem Namen nach zu kennen.

Es ist bekanntlich die beste Kritik von der Welt, etwas Anderes, Besseres neben das zu stellen, was uns mangelhaft erscheint. Wir möchten deshalb dem jungen Lehrer, der W.s »Praxis der Elementarklasse« etwa schon besitzen sollte, den Rat geben, diese Kritik selbst vorzunehmen und W.s Buch mit dem »Ersten Schuljahr« von Rein zu vergleichen. Er wird aus dieser Vergleichung nicht nur den gewaltigen Unterschied erkennen, der zwischen blofser Schulkunde und pädagogischer Wissenschaft, zwischen rein erfahrungsmäfsiger und psychologisch-wissenschaftlicher Begründung unterrichtlicher Mafsnahmen, sowie zwischen pädagogischen Meinungen und sicheren pädagogischen Überzeugungen besteht, sondern er wird auch von Ziller und seinen Vorschlägen einen besseren Begriff erhalten.

Drackenstedt.

F. Hollkamm.

*) Vergl. Ev. Schulblatt 1891, No. 6.

*) Vom Verfasser nicht durch Druck ausgezeichnet.

Bind these in here. 223



Pädagogische Studien

Neue Folge

Herausgegeben

von

Dr W. Rein

Professor a. d. Universität Jena

XIII Jahrgang Viertes Heft

Inhalt

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1892



Berichtigung.

In meiner Besprechung der Wustmannschen und der Kaergerschen Schrift (III. Heft 1892, S. 187—189) hat der Setzer einen Abschnitt an eine unrichtige Stelle gebracht, wodurch der Sinn entstellt worden ist. Was hier als letzter Abschnitt erscheint, gehört hinter: „Er hat beobachtet wie wenige“ (S. 189) bezieht sich also auf Wustmanns, nicht Kaergers Schrift.

Adolf Rude.

Verein der Freunde herbartischer Pädagogik in Thüringen.

Schon vor Jahren — auf der Vorversammlung zu Nürnberg Pfingsten 1888 *) — hat der Unterzeichnete darauf hingewiesen, wie notwendig es sei, die Organisation des Vereins für wissensch. Pädagogik dadurch zu vervollkommnen, dafs das über Deutschland ausgespannte Netz von Zweigvereinen in verschiedene Gruppen zusammengeschlossen werde, die die Vereinigung der gleichgesinnten Lehrer an den verschiedenen Anstalten und einen regen Gedankenaustausch zwischen den Freunden der herbartischen Pädagogik innerhalb bestimmter Provinzen und Landschaften sich zur Aufgabe stellen.

Mehrere solcher Gruppen entfalteten in den letzten Jahren ein reges pädagogisches Leben. So der Verein für herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen, in Sachsen, Posen und Schlesien, in Unterfranken, in der Schweiz u. s. w.

Eine ähnliche Verbindung bildeten seit einer Reihe von Jahren die Zweigvereine Altenburg, Halle, Leipzig und Jena. Auf der letzten Zusammenkunft in Weifsenfels im Herbst 1891 wurde der Gedanke angeregt, diese Vereinigung auf Thüringen auszudehnen.

Mit der Vorbereitung auf die erste Thüringische Versammlung, die im Herbst 1892 stattfinden soll, wurden Dr. Glöckner-Leipzig und Prof. Rein-Jena beauftragt.**)

Letzterer gestattet sich nun, die Herbartfreunde Thüringens zu einer Versammlung nach Erfurt auf den 22. und 23. Oktober d. J. einzuladen, um die endgiltige Einrichtung des Vereins für Mitteldeutschland zu schaffen.***)

Anmeldungen nimmt schon jetzt der Unterzeichnete entgegen.

Jena, im September 1892.

Prof. Dr. W. Rein.

Als **Gegenstände der Verhandlung** sind in Aussicht genommen:

1. Die **Lehrerbildungsfrage** (Direktor Dr. Wohlrabe-Halle a. S.)
2. Die **Schulverfassungsfrage.** (Direktor Trüper-Jena.)
3. **Mitteilungen** aus dem Päd. Seminar Herbarts in Königsberg von Dr. Kehrbach-Berlin.

Ort der Versammlung: **Erfurt**-Vogels Garten. **Vorversammlung**: Sonnabend, d. 22. Okt. Abends $8^1/_2$ Uhr; **Hauptversammlung:** Sonntag, d. 23. Okt. Vorm. 11 Uhr. Über **Wohnungen** erteilt Auskunft Herr **Brandt**-Erfurt.

---

*) S. Erläuterungen zum Jahrbuch XX, S. 5.

**) Mittlerweile ist Herr Dr. Glöckner-Leipzig zurückgetreten, da eine ähnliche Vereinigung für das Königreich Sachsen im Werke ist.

***) Näheres wird Anfang Oktober durch eine besondere Einladungsschrift den Mitgliedern bekannt gemacht werden.

Zum bevorstehenden

Beginn des neuen Schuljahrs

empfiehlt

den Herren Schuldirektoren und Schulvorständen

die unterzeichnete Anstalt

ihr reichhaltiges Lager von

Artikel	Preis
Rechenmaschinen	ℳ 5.— bis ℳ 25.—
Tillichs Rechenkasten	ℳ 8.— bis ℳ 15.—
Lesebretter und Lesemaschinen	ℳ 5.— bis ℳ 25.—
Wandtafeln	ℳ 5.— bis ℳ 16.—
Stative	ℳ 10.— bis ℳ 12.—
Wandtafel-Lineale	ℳ —.75 bis ℳ 3.—
Wandtafel-Winkel	ℳ 2 — bis ℳ 5.—
Wandtafel-Transporteure	ℳ 3.— bis ℳ 8.—
Wandtafel-Zirkel für Kreide	ℳ 3.50 bis ℳ 10.—
Wandtafel-Reisschienen	ℳ 2.50 bis ℳ 5.—
Wandtafel-Kreide (Ia Champagner Kreide)	Dtzd. ℳ —.20, Gross ℳ 2.—.

Bei Bedarf von Schulgeräten sowie Anschauungs- und Lehrmitteln jeder Art bitten wir unsern **Haupt-Katalog** zu verlangen, den wir kostenlos und franko versenden.

Leipziger Lehrmittel-Anstalt von Dr. Oskar Schneider.

Leipzig, Schulstrasse 10—12.

Wandkarte von Palästina

für die Schulen

gezeichnet von

J. Wolf,

Lehrer in Wäldenbronn.

Maßstab 1 : 300,000 (Größe 110×83 cm). M. 4.—, aufgezogen mit Stäben M. 8.—

Diese Karte, in siebenfarbigem Druck ausgeführt, vereinigt alles, was man von einer Schulwandkarte verlangen kann: wirkliche Schönheit der graphischen Ausführung, wohlthuende Farbenzusammenstellung, große Übersichtlichkeit im ganzen neben klarer Deutlichkeit der einzelnen Details, Beschränkung des Materials auf das Wesentliche und doch überraschende Vollständigkeit für die Zwecke, denen die Arbeit dienen soll. In vier sauber ausgeführten Nebenkärtchen sind angebracht: ein Plan von Jerusalem, Zusammenstellung der 12 Stämme Israels, der Zug durch die Wüste und die Reisen des Apostels Paulus. — Einsender kann nur wünschen, daß diese wirklich gute Schulwandkarte allgemeine Einführung in den Schulen fände. Sie ist ein Werk angestrengten Fleißes und großer Sachkenntnis von seiten des Verfassers.

Württ. Staatsanzeiger.

Die Geschichte der Volksschulpädagogik
und der Kleinkindererziehung
mit besonderer Berücksichtigung der Letzteren.

Ein Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen, sowie zum Gebrauch in Seminarien.

Bearbeitet von

Dr. Adalbert Weber.

Preis: 5 M.

Von Luther bis zur Gegenwart beruht der Fortschritt auf dem Gebiete der Pädagogik, welche als eine für sich bestehende, lebenskräftige Strömung auf dsa gesellschaftliche wie Volksleben mehr oder weniger bestimmend einwirkt, teils in den Kirchen- und Schulordnungen und Gesetzen, teils in hervorragenden Persönlichkeiten, welche zugleich als Repräsentanten der betreffenden Zeit und Zeitbewegung gelten können. Die Anlehnung und zum Teil freundliche Aufnahme fremdländischer Literatur und deren Einfluß auf die Gesinnungen der deutschen Nation machten es nötig, neben den kerndeutschen Luther den deutsche Bildung empfangenen tiefgeistigen Comenius, den für die Volkswohlfahrt rastlos schaffenden Pestalozzi, den für deutsch-nationale Erziehung begeisterten Fröbel und neben den ringenden und kämpfenden Diesterweg den genialen Denker Joh. Friedr. Herbart u. a. den scharfsinnigen und durchgebildeten Engländer Locke und den frivolen wiewohl originellen, geistreichen und sprachgewandten Franzosen Rousseau in den Kreis eingehender Betrachtung zu ziehen. Diese Männer, die Träger der Schulpädagogik, sind auch die warmen Fürsprecher einer sorgfältigeren Erziehung kleinerer Kinder oder selbst die Begründer neuer Erziehungsweisen für dieselben. Volksschulpädagogik und Kleinkindererziehung lassen sich also auch hier nicht trennen. Ja die Biographien dieser Apostel auf pädagogischem Felde sind, ohne daß die nebenhergehenden Bestrebungen anderer bedeutender Männer und Frauen unberücksichtigt geblieben wären, so eingehend behandelt, als dies nur der Raum zuließ.

Leitfaden der Kirchengeschichte
für höhere evangelische Schulen
nebst einer

übersichtl. Darstellung d. wichtigsten Unterscheidungslehren

von

J. Th. Helmsing.
Oberlehrer.

Dritte verbesserte und vermehrte Auflage.

Preis: 2 M.

Das Buch, bereits in dritter Auflage erschienen und an vielen Seminarien und sonstigen höheren Lehranstalten mit Erfolg eingeführt, bedarf keiner besonderen Empfehlung, da es als gewissenhaftend wertvolle Arbeit durch die Presse schon längst anerkannt ist. Möge das Buch auch in der neuen verbesserten und vermehrten Auflage dazu beitragen, daß in unserer Jugend Liebe zur Kirche und Verständnis für ihre Geschichte geweckt und gefördert werde.

Druck von G. Pätz in Naumburg a. S.

Erwiderung.

Zu der „Erklärung“ des Herrn Prof. Dr. *Vogt* habe ich folgendes zu bemerken:

1. Das Lob, das Dr. *Glöckner* am Schlusse seiner Abhandlung mir spendet, gleicht im Hinblick auf seine recht von oben herab absprechenden und an vielen Stellen unzweifelhaft verletzenden Äusserungen im Verlaufe der Arbeit selbst einem Pflästerchen auf eine vermeintliche Todeswunde. Weiter hatte es keinen Zweck. Und wenn ich in meiner „Erklärung“ von einem „Aufwande von Gelehrsamkeit“ in Dr. *Glöckner's* Arbeit gesprochen habe, so liegt darin nicht etwa ohne weiteres das Zugeständnis, daſs niemals ein Gelehrter sich gelegentlich auch recht persönlich verletzend äuſsern könnte, noch daſs selbst seine sachlichen Auseinandersetzungen immer richtig sein müſsten. „Einige sehr wenig verbindliche Ausdrücke“ nennt Herr Prof. Dr. *Vogt* die Maſslosigkeiten in der *Glöckner*'schen Arbeit. Damit scheinen sie mir allerdings mehr als mild beurteilt zu sein.

2. Herr Prof. Dr. *Vogt* verwahrt sich gegen einen meinerseits mit dem Schluſssatz meiner Erklärung vielleicht beabsichtigten „versteckten Vorwurf“ gegen den Verein für wissenschaftliche Pädagogik, dessen Vorsitzender er ist, oder gegen seine eigene Person. „Versteckte“ Vorwürfe pflege ich überhaupt nicht zu machen. Glaube ich Grund zu Vorwürfen zu haben, so schweige ich entweder ganz darüber, oder ich spreche sie offen und möglichst verbindlich aus. So habe ich auch der Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik nicht Anstand „empfohlen“, noch ihn zum Anstand „ermahnt“; sondern um die Vermeidung persönlicher Beleidigungen „gebeten“. Gewiſs aber wird Herr Prof. Dr. *Vogt* mir zugestehen, daſs, nachdem in der schriftlichen Kritik meiner Arbeit „sehr wenig verbindliche Ausdrücke“ genug gefallen waren, er selbst bei der Leitung der Verhandlungen vielleicht doch nicht würde haben verhindern können, daſs solche auch in der mündlichen, im Ausdruck naturgemäſs weniger wählerischen Kritik wiederkehrten. Und selbst eine nachfolgende entsprechende Erklärung des Vorsitzenden oder des Vereins macht das einmal Geschehene nicht ungeschehen, sondern wahrt nur seine und des Vereins Stellung. Meine Bitte war also nur an solche Mitglieder des Vereins gerichtet, die etwa geneigt sein könnten, den Ton des *Glöckner*'schen Artikels auch auf der Versammlung weiterklingen zu lassen. Es hat aber nie bei mir ein Zweifel darüber bestanden, daſs man für Ausfälligkeiten einzelner Mitglieder eines Vereins nicht den letzteren als solchen verantwortlich machen darf.

3. Herr Prof. Dr. *Vogt* argwöhnt bei dem Satze meiner „Erklärung“, daſs „glücklicherweise auch auſser Leipzig es noch Leute gebe, die *Herbart* verstehen“, ich sei dazu durch „die Supposition eines Gegensatzes zwischen den Schülern *Stoy's* und *Ziller's*“ beeinfluſst worden. Dieser Annahme fehlt jede thatsächliche Grundlage. Ich habe ja sofort die Personen genannt, an die ich zunächst gedacht habe. Auf einen solchen Gegensatz konnte es mir ja dabei gar nicht ankommen, vielmehr darauf, daran zu erinnern, daſs gerade unter den Schülern *Ziller's* selbst sehr geschätzte Männer meinen Ansichten nicht so durchaus ablehnend gegenüberstehen, wie Dr. *Glöckner*. Darum wies ich auf Herrn Direktor *Just* hin, und daſs Herr *v. Sallwürk* sich je zu *Stoy's* Schülern gezählt habe oder zähle, ist mir gänzlich unbekannt. — Daſs übrigens Gegensätze zwischen der *Stoy*'schen und *Ziller*'schen Richtung der *Herbart*'schen Pädagogik bestehen, kann doch mit dem mir wohlbekannten § 2 der Statuten des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik nicht aus der Welt geschafft werden. Litterarische Streitigkeiten der letzten Jahre, die ich nicht weiter bezeichnen will, beweisen das zur Genüge, und ich glaube, der vorliegende Fall auch. Daſs aber trotzdem Pädagogen beiderlei Richtung dem Vereine angehören können und auch wirklich angehören, ist eine ganz andere Sache. — Dem Gedanken einer Zusammenstellung von Äuſserungen *Stoy's* über die „Stufen“ stehe ich sympathisch gegenüber; seine Verwirklichung würde allerdings mit groſsen Schwierigkeiten zu kämpfen haben.

4. Mein Austritt aus dem Verein für wissenschaftliche Pädagogik steht mit der Veröffentlichung meiner Arbeit durchaus in keinem inneren Zusammenhang. Es ist auch eine ganz falsche Voraussetzung, wenn Herr

Prof. Dr. *Vogt* annimmt, dafs ich durch meinen Austritt mich irgendwie „isoliert“ hätte. Ich bin nach wie vor Mitglied des Herbartkränzchens hier; in ihm habe ich meine Abhandlung zuerst mitgeteilt, und sie ist lebhaft besprochen worden. Es fehlt mir auch durchaus nicht an „persönlicher Berührung“ mit Pädagogen der verschiedensten Richtungen. Dem Jahrbuch wende ich nach wie vor meine Aufmerksamkeit zu, wie überhaupt der Litteratur der *Herbart*'schen Pädagogik. Was denkt sich nur Herr Prof. Dr. *Vogt* für einen Mann unter mir! — Dafs ich nicht einmal „auch nur einen halben Druckbogen meiner Broschüre dem Organ des Vereins dargeboten habe“, scheint ein harter Verstofs meinerseits gewesen zu sein. Ich wufste nicht, dafs dies Sitte sei, hatte auch meine Arbeit nicht gerade an den Verein gerichtet, und ich weifs auch heute noch nicht, was die Zusendung eines halben Druckbogens hätte nützen sollen. Das Bedauern aber, dafs ich „an der Diskussion nicht teilgenommen hätte“ — das verstehe ich geradezu nicht. Ich habe es ja eben beklagt, dafs bis zur Herausgabe der 2. Auflage meines Büchleins in eine Diskussion weder über meine Abhandlung in den „Deutschen Blättern“, noch über den Separatabdruck von seiten der Schüler *Ziller's* — aufser im engsten Kreise unseres hiesigen Herbartkränzchens — überhaupt eingetreten worden war. An welcher mündlichen „Diskussion“ hätte ich denn teilzunehmen versäumt, die eine solche „schriftliche Kritik am Ende vielleicht ganz überflüssig“ gemacht hätte? Dafs ich nicht mehr Mitglied des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik gewesen bin, das kann doch die Veranlassung zu der „schriftlichen“ Kritik nicht gewesen sein? — Nun, jedenfalls weifs ich mich nicht nur von aller „Isolierung“, sondern auch von dem Vorwurfe frei, der in dem Schlusse der „Erklärung“ des Herrn Prof. Dr. *Vogt* liegt, durch „Isolierung der Entwickelung von Feindschaften Vorschub zu leisten, die dem Lehrstande Veranlassung zur Klage geben und die Standesautonomie der Lehrerschaft“ gegenüber den „Regierungen“ beeinträchtigen. Dafs ich an meinem Teile einen solchen beklagenswerten Einflufs wissentlich oder unwissentlich ausübte, das kann nur jemand glauben, der weder mich und meine Wirksamkeit, noch unsere Verhältnisse kennt.

Eisenach, am 3. Juli 1892. **A. Gleichmann.**

Druck von G. Pätz in Naumburg a. S.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Herausgegeben

von

Dr W. Rein

Professor an der Universität zu Jena

XIV Jahrgang

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1893

Inhaltsverzeichnis

des XIV. Jahrganges (1893).

A. Abhandlungen.

B. Mitteilungen.

C. Beurteilungen.

D. Anzeigen.

An unsere Abonnenten.

Mit Schlufs des XIV. Jahrgangs der »Pädagogischen Studien« legt Herr Professor Dr. Rein die Redaktion derselben nieder. An seine Stelle tritt Herr Dr. Theodor Klähr in Dresden, Hohnsteinerstrafse 1, II, an welchen wir Beiträge für die »Pädagogischen Studien« zu adressieren bitten.

Dresden, den 31. August 1893.

Die Verlagsbuchhandlung.



A. Abhandlung.

Die Jugendbildung auf Grund der neuen preufsischen Lehrpläne.

Auf den verschiedensten Gebieten menschlichen Schaffens hat allmählich der ursprüngliche, rein naturalistische Betrieb einem rationelleren Platz gemacht Der Landwirt, der in der Bestellung seiner Felder lediglich dem väterlichen Herkommen folgt, kann sich kaum noch dem gegenüber behaupten, welchem eine theoretische Kenntnis der Gesetze der Bodenkultur zu Hilfe kommt. Vom Baumeister, vom Arzte verlangt der Staat ein umständliches Studium seiner Kunst, bevor er ihm die Genehmigung zur Ausübung derselben erteilt. Auf den mannigfachsten Gebieten künstlerischer und wissenschaftlicher Thätigkeit hat sich eine auf feststehende Regeln begründete Methodik herausgebildet, und in ähnlicher Weise bringt sich in den einzelnen Zweigen des früher auf ausschliefslich praktischer Erlernung beruhenden Handwerks mehr und mehr ein gewisses Mafs theoretischer Kenntnis der erforderlichen Hilfsmittel und Kunstgriffe zur Geltung. Nur das Gebiet der Jugendbildung hatte sich bisher im grofsen und ganzen dieser Wandlung entzogen. Vom Arzt, dem wir die Behandlung unseres Körpers anvertrauen, verlangte man schon längst, dafs er systematisch anatomisch-physiologische Studien getrieben habe, ohne die das Funktionieren des menschlichen Organismus nicht zu verstehen ist. Der Lehrer, dem die Wartung und Pflege des innern Menschen zufällt, so lange er noch bildsam und eindrucksfähig ist, brauchte keinerlei Einblicke in die Gesetze der geistigen Entwicklung, wie sie die Psychologie aufweist, gewonnen zu haben. Die Einwirkungen, die er auf das innere Werden und Wachsen seiner Zöglinge ausübte,

bestanden lediglich in der Mitteilung und Einübung einer Summe von gelehrten Kenntnissen und Fertigkeiten aus den verschiedensten Wissensgebieten, wie sie ihm selber einst von seinen Lehrern übermittelt worden waren, und man beruhigte sich mit der Annahme, bei diesem Verfahren werde zugleich eine »humanistische Geistesbildung«, eine »geistige Zucht«, eine »formale Schulung des Denkens«, eine »harmonische Ausgestaltung aller Geisteskräfte« und wie dergleichen Ausdrücke noch mehr lauten mögen, erzielt, wobei dann auch eine Ausbildung wie der intellektuellen, so auch der moralisch-ästhetischen Seite des heranwachsenden jungen Menschen nicht ausbleiben werde. Die psychologische Analyse hat inzwischen die Unhaltbarkeit dieser Begriffe dargethan. In neuester Zeit ist man nun nachdrücklich mit der Forderung hervorgetreten, dafs in der Jugendbildung ein rationelles, auf psychologischer Grundlage aufgebautes Verfahren durchgeführt, und der Unterricht demgemäfs in den Dienst einer planmäfsigen Ausgestaltung der geistigen Persönlichkeit der Zöglinge gestellt werde. Und es leuchtet jedenfalls ein, dafs das in unserer Zeit offen gestellte Verlangen nach einer vom Staate geleiteten Erziehung der Jugend in erster Linie nur mit Hilfe der Unterrichtsthätigkeit erfüllt werden kann. Denn diese bildet den hauptsächlichsten Faktor in der Einwirkung, welche der Staat auf die Entwicklung des heranreifenden Geschlechts ausübt, während der Bethätigung des erziehlichen Einflusses immerhin enge Grenzen gezogen sind. Der Unterricht wird also, wenn im Ernst an die Erfüllung jener Forderung gedacht werden soll, seine Aufgabe nicht so sehr darin zu suchen haben, dafs den Schülern ein mannigfaltiges gelehrtes Wissen mitgeteilt, als dafs der Beitrag, welchen der Lehrstoff zur Bereicherung und Durchbildung des jugendlichen Geistes zu liefern vermag, systematisch zur Geltung gebracht werde.

Wie verhalten sich nun die neuen Lehrpläne der Forderung einer derartigen rationellen Pädagogik gegenüber? Von vornherein mufs bemerkt werden, dafs die zweite, der Öffentlichkeit übergebene Ausgabe derselben *) sich vorteilhaft von der ersten, nur für den engeren Kreis der Lehrerkollegien bestimmten unterscheiden, indem sie dem Unterricht bestimmte, den einzelnen Fächern und Stufen angepafste Ziele vorhalten, wodurch dem Lehrer Art und Mafs seiner Thätigkeit vorgeschrieben wird. Es sind hierbei die mancherlei in der öffentlichen Besprechung der Schulreform vorgebrachten Winke und Vorschläge nicht aufser acht gelassen, und so bezeichnet, wie wohl behauptet werden darf, diese zweite Bearbeitung einen entschiedenen Fortschritt im Vergleich zu der ersten, welche sich im wesentlichen in den Bahnen

*) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. Berlin, Verlag von Wilhelm Hertz.

der herkömmlichen Praxis der Jugendunterweisung hielt. Wenn nun den einzelnen Lehrfächern bestimmt abgegrenzte Ziele zugewiesen werden, so sollte man freilich annehmen, dafs sich dieselben organisch zu einem die gesamte Geistesbildung des Zöglings umspannenden System zusammenschlössen, dergestalt, dafs die verschiedenen Lehrgegenstände nicht mehr vereinzelt blieben, sondern nach einem feststehenden Plane einander in die Hände zu arbeiten hätten. Diesen Schritt vollziehen indessen die neuen Lehrpläne nicht, sondern begnügen sich mit Andeutungen über Zweck und Methode der einzelnen Unterrichtsgebiete. So unterlassen sie es auch, unter letzteren diejenigen, welche ihrer Bildungsaufgabe nach in innerer Beziehung zu einander stehen, zusammenzufassen, sondern führen sie vielmehr in der gewohnten Reihenfolge auf, wonach erst die Religion, dann mit Vorantritt des Deutschen die sprachlichen Fächer, hierauf Geschichte und Erdkunde, endlich die Mathematik und die Naturwissenschaften ihre Stelle finden. Wir suchen im folgenden eine der Natur der einzelnen Fächer Rechnung tragende Anordnung zu treffen, indem wir vor allem die formalbildenden und die den sogenannten Sachunterricht ausmachenden Disziplinen unterscheiden.

Unter den ersteren werden entsprechend dem Raume, den sie im Lehrplan einnehmen, und der Bedeutung, welche ihnen beigemessen zu werden pflegt, die fremdsprachlichen Fächer an vorderster Stelle aufzuführen sein. Unter diesen wiederum sind es die beiden alten Sprachen, welche wenigstens auf dem Gymnasium auch jetzt noch den unbedingten Vorrang für sich in Anspruch nehmen. Beide haben im allgemeinen denselben Bildungswert. Indessen machen die Lehrpläne einen Unterschied in der Behandlung derselben, indem sie für beide Fächer als Lehrziel »Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller«, dagegen für das Lateinische insbesondere auch noch »sprachlich-logische Schulung« hinstellen. Wir lassen hier die erstere Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts zunächst beiseite und beschäftigen uns mit der zweiten, welche diesem, speziell dem Lateinischen, zufällt, derjenigen der sprachlich-logischen Schulung. Mit Recht ist hier der allgemeinere Ausdruck »logische Schulung« vermieden, da dieser häufig zu seltsamen Mifsdeutungen Anlafs gegeben hat. Man verstand darunter nämlich eine allgemeine formale Zucht des Geistes, welche diesen zur Verarbeitung jedes beliebigen Inhaltes geschickt machte, eine Auffassung, die eine mafslose Überschätzung des sprachlichen, und insbesondere des altsprachlich-grammatischen Unterrichts zur Folge hatte. Was ist nun aber »sprachlich-logische Schulung«? Zunächst hat der Ausdruck eine wissenschaftliche Bedeutung. Er bezeichnet in dieser Beziehung eine Ausbildung der Denkformen, welche sich in jeder Sprache ausgeprägt finden. Wer diese Formen an der einen Sprache gelernt

hat, braucht sie an einer andern nicht erst wieder von neuem zu lernen; er hat also eine allgemeine sprachliche Bildung gewonnen, welche ihm für die Bewältigung jeder besondern Sprache zu statten kommt. Da nun die lateinische Sprache vorzugsweise klare Formen enthält, so ist mit Recht diesem Unterrichtsgegenstande die Ausbildung derselben zugewiesen, und diese Bedeutung hat in der That das Lateinische für das Gymnasium, da es die zuerst zu erlernende Sprache und somit die Grundlage für den gesamten sprachlichen Unterricht bildet. Sodann liegt aber dem Begriff der sprachlich-logischen Schulung auch noch eine pädagogische Bedeutung zu Grunde, welche allerdings in der Lehrpraxis gewöhnlich zu wenig berücksichtigt wird. Dieselbe besteht in der Umbildung unseres Sprachbewufstseins aus einem ursprünglich unreflektierten zu einem reflektierten. Von Natur ist für uns die sprachliche Form und der Gedanke, der sich darin kleidet, innig mit einander verwachsen. Indem wir mit den sprachlichen Formen bekannt gemacht werden, lernen wir zugleich auf die sprachliche Seite unserer Gedanken als solche achten; diese tritt uns also als etwas Selbständiges entgegen; mit einem Worte: der sprachliche Ausdruck wird uns bewufst und gegenständlich, wir lernen ihn beherrschen und gegebenenfalls nach willkürlichem Ermessen umformen. Dieses Ergebnis der sprachlichen Bildung ist für die wissenschaftliche Praxis unentbehrlich, überall nämlich, wo es auf die strenge Festsetzung der sprachlichen Form ankommt. So ist der Jurist genötigt, seinen richterlichen Erkenntnissen und Gesetzesformeln, der Theolog seinen Dogmen, der Philosoph seinen Theorieen, aber auch der Schriftsteller und Redner, ja jeder Gebildete bei mündlichen oder schriftlichen Meinungsäufserungen seinen Gedanken möglichst einen genau entsprechenden Wortausdruck zu verleihen. Er mufs ihn deshalb in seiner Gewalt haben. Hierin besteht jedoch noch nicht der eigentliche pädagogische Bildungswert der sprachlichen Schulung. Auf diesen führt folgende Erwägung. Indem sich nämlich die sprachliche Form von dem darin enthaltenen Gedanken loszulösen vermag, erlangt auch umgekehrt der letztere eine gröfsere Selbständigkeit. Wir können infolge dessen unsere Gedanken in die eine oder andere Form kleiden. Hieraus ergiebt sich eine Befreiung des Gedankens, der erst hierdurch zu voller Klarheit gelangt. Dies zeigt sich zum Beispiel, wenn wir, um einem andern den Sinn unserer Worte deutlicher zu machen, den Ausdruck wechseln. In diesem Sinne vermag der Sprachunterricht in der That eine Art geistiger Zucht zu verleihen; nur wird es darauf ankommen, dafs die betreffenden Übungen möglichst vielseitig seien, damit der hierdurch sich vollziehende Umsetzungsprozefs einem erheblichen Teile unseres Gedankenvorrates zugute kommt. Denn alle unsere Gedanken bedürfen der Klärung. Aus diesem Grunde ist es ratsam, dafs

der Sprachunterricht an die Lektüre angeschlossen wird. (S. hierüber genaueres weiter unten.) Zugleich aber, indem wir den Gedanken an sich klar zu erfassen imstande sind, erlangen wir die Herrschaft über denselben. Der Rede- wie der Gedankengang läuft bei noch völlig unzerlegtem Sprachbewufstsein mechanisch ab, der einzelne Gedanke läfst sich nicht streng festhalten, nicht zur Klarheit erheben, nicht umgestalten. Erst sofern wir aber Herr unserer Gedanken sind, können wir eine Verantwortung für dieselben übernehmen. So reicht die sprachliche Schulung direkt in das Gebiet der sittlichen Bildung hinüber.

Die Umbildung des Sprachbewufstseins mufs — abgesehen von dem Zweck des praktischen Gebrauchs — als das eigentliche pädagogische Ziel des fremdsprachlichen Unterrichtes überhaupt und so auch insonderheit, als das des lateinischen Unterrichts betrachtet werden. Der in den Lehrplänen gebrauchte Ausdruck »sprachlich-logische Schulung« trifft hierauf allerdings nicht völlig zu, da er nur auf die Ausbildung der sprachlichen Formen des Denkens, nicht auch zugleich auf die Durcharbeitung der inhaltlichen Seite des letzteren geht. Inwiefern nun dem Lateinischen mit Rücksicht auf jenes Ziel eine besondere Aufgabe zufällt, mag einstweilen noch unerörtert bleiben. Der Umstand übrigens, dafs nur diesem, nicht aber auch dem Griechischen ein formales Bildungsziel zugeteilt ist, erklärt sich aus dem Streben nach möglichster Zeitersparnis. —

Durch das Ziel wird aber die Methode bestimmt. Mit Recht legen die Lehrpläne Gewicht auf eine verbesserte Methode, weniger zwar deshalb, um den durch Beschränkung der Stundenzahl herbeigeführten Ausfall an Zeit einzubringen, als um den Unterricht pädagogisch fruchtbarer zu machen. Für die Pädagogik kommt es überhaupt nicht so sehr auf das »Was« und »Wie viel«, als auf das »Wie« an, denn hier ist nicht das Lehren und Einüben an sich der letzte Zweck des Unterrichtes, sondern der geistige Gewinn, den der Zögling hieraus davonträgt. Besonders um dieses letzteren willen also ist eine verbesserte d. h. rationelle, den Gesetzen der geistigen Entwicklung angepafste Methode erforderlich. Als solche nennen die Lehrpläne die »induktive«, die namentlich auf den unteren Stufen gehandhabt werden soll, eine Methode, derzufolge dem Schüler zunächst der Satz, dann erst die Regel, die hierin zur Geltung kommt, aufgezeigt wird. Und dies Verfahren entspricht in der That den Gesetzen der Psychologie, denn in der Seele des Kindes führt der Weg stets vom Konkreten zum Abstrakten. Die ältere Lehrweise, welche erst die Regel, dann zur Anwendung derselben den Satz darzubieten pflegte, kehrte die Sache um und verschuldete dadurch z. T. die vielfachen Mifserfolge des Unterrichtes, welche mit jedem unrationellen Verfahren verbunden sind.

Durch dies Verfahren ist jedoch nur erst für die praktische Erlernung der fremden Sprache gesorgt, keineswegs aber schon die Forderung erfüllt, dafs der Unterricht in derselben der logischen Bildung zu dienen hat. Ohnehin wird niemand bestreiten wollen, dafs das Lateinische nicht um seiner selbst, sondern um des dadurch herbeizuführenden formalen Gewinnes willen betrieben wird. Auch die Lehrpläne stellen an einer anderen Stelle als letztes Ziel eine durch die Beschäftigung mit dieser Sprache zu bewerkstelligende »geistige Zucht« hin. Warum soll man also dieses Ziel nicht von vornherein in Rücksicht ziehen und die Behandlung des Gegenstandes systematisch auf Erreichung desselben anlegen? Es werden somit noch anderweitige methodische Mafsnahmen geboten sein, welche sich daraus ergeben, dafs die Sprache, nachdem sie auf die dargelegte Weise angeeignet ist, sodann auch für den Zweck der logischen Schulung verwertet werden soll. Diese Mafsnahmen mögen vielleicht je nach der Art der einzuübenden Regel zu wechseln haben; im allgemeinen jedoch werden folgende Gesichtspunkte für die Behandlung mafsgeblich sein: zuvörderst mufs der Unterricht nicht blofs auf die rein äufserliche Einprägung der sprachlichen Erscheinungen, z. B. dafs ut consecutivum den Konjunktiv regiert, sondern auf den Nachweis des logischen Grundes der einen oder andern Konstruktion gerichtet sein, wozu gerade wiederum die lateinische Sprache vorzugsweise geeignet ist. In den neueren Bearbeitungen der Grammatik hat sich übrigens schon von selber das Bestreben geltend gemacht, dieser Forderung Rechnung zu tragen.

Es leuchtet ein, dafs für diesen Zweck nur diejenigen Regeln der lateinischen Sprache inbetracht kommen, welche allgemeinsprachliche Gesetze enthalten, dafs dagegen die vielen Besonderheiten der Konstruktion und des Ausdruckes, auf deren Einübung bisher im Unterricht der Hauptnachdruck gelegt wurde, sofern es sich eben um die logische Schulung handelt, absolut wertlos sind.

Deshalb verdient es nur Zustimmung, wenn die Lehrpläne vorschreiben, dafs die Auswahl des zu Lernenden sich überall auf das Regelmäfsige zu beschränken habe, und es steht zu hoffen, dafs mit der praktischen Durchführung dieser Vorschrift auch wirklich Ernst gemacht wird. Am zweckentsprechendsten würde es im Sinne der sprachlich-logischen Schulung sein, wenn die grammatischen Übungen sich durchweg an die Lektüre anschlössen, weil die Sätze, an denen die Regeln gelernt werden sollen, hier stets einen wertvollen Inhalt aufweisen, der gerade im Zusammenhange des Schriftstellers an Deutlichkeit gewinnt. Die systematische grammatische Unterweisung, welche nur abgerissene Sätze zu Grunde legt, läfst meist den Gedankengehalt, sofern von einem solchen überhaupt die Rede sein kann, unberücksichtigt

und trägt deshalb dem logischen Zweck des Unterrichts zu wenig Rechnung. Man hat zwar einem derartigen an die Lektüre angelehnten, durchweg induktiven Betriebe entgegengehalten, dafs dadurch der Gang der ersteren fortwährend unterbrochen und damit die Vertiefung in den Inhalt gestört würde. Diesem Übelstande läfst sich aber dadurch vorbeugen, dafs der grammatische Unterricht seine Beispiele zwar der Lektüre entnimmt, gleichwohl aber in besonders hierfür angesetzten Lehrstunden zur Behandlung bringt.

Ferner aber ist bei Behandlung der grammatischen Regeln darauf Bedacht zu nehmen, dafs, soviel sich hierzu Gelegenheit ergiebt, unter den sinnverwandten Konstruktionen gewechselt, und zugleich der Unterschied in der Bedeutung derselben aufgezeigt wird, da erst hierdurch der Gedanke in seiner Selbständigkeit der zufälligen sprachlichen Form gegenüber deutlich hervortritt; dazu gehört dann auch, dafs zu der lateinischen Konstruktion regelmäfsig die entsprechende deutsche herangezogen und ihre Übereinstimmung oder Abweichung gegenüber der ersteren nachgewiesen wird. Denn es darf nicht vergessen werden, dafs in letzter Linie die eigene Sprache es ist, deren bewufste Auffassung erzielt werden soll, und dafs die Übungen, welche an den lateinischen Sätzen vorgenommen werden, nur als Mittel hierzu dienen. Die seither übliche Unterrichtsweise betrachtet umgekehrt die Aneignung des fremdsprachlichen Gebrauchs als Hauptzweck. Hierdurch wird aber keineswegs eine Umbildung des Sprachbewufstseins bewirkt, sondern höchstens ein zweites Sprachbewufstsein erzeugt, das keinerlei Verschmelzung mit dem schon vorhandenen eingeht und somit auch zu dessen Umformung nichts beizutragen vermag.

Wir hatten vorhin geäufsert, dafs es sich des eigentümlichen Bildungszieles wegen, welches der lateinische Unterricht verfolgt, empfehle, durchgängig die induktive, an das gelegentliche Vorkommen der sprachlichen Erscheinungen in der Lektüre anknüpfende Methode zu Grunde zu legen. Allein die lateinische Grammatik mufs auch systematisch gelehrt werden, um die erstere zu ergänzen und zu unterstützen. Und zwar ist die Vorbereitung auf das Verständnis der Lektüre der bei diesem Verfahren mafsgebliche Gesichtspunkt. Wir kommen hiermit zu dem zweiten Ziel, welches nach den Lehrplänen dem lateinischen Unterricht — und dasselbe gilt sodann auch von dem griechischen, welcher sich auf die Vorbereitung der Lektüre zu beschränken hat — gesteckt ist. Die Lektüre würde zu häufig durch grammatische Belehrungen unterbrochen werden müssen, wenn alle Regeln aus derselben abgeleitet werden sollten. Zur Unterstützung des induktiven Verfahrens wird also auch das stystematische zu verwenden sein, indem zu dem einzelnen in der Lektüre auftretenden syn-

taktischen Gebrauch verwandte Fälle herangezogen werden. Keineswegs ist deshalb aber schon ein Betrieb der Grammatik erforderlich, welcher sich vollständig von dem Gange der Lektüre entfernt und die Einübung des ganzen Aufbaues der Grammatik als Selbstzweck betrachtet, wohl gar in der Weise, dafs diese letztere Paragraph für Paragraph wörtlich gelernt werden müfste. Dies galt in der That bisher ganz allgemein als Aufgabe des grammatischen Unterrichts. Namentlich brauchen nicht — hiernach mufs sich auch die Art und das Mafs der zur Bewältigung der Grammatik angestellten schriftlichen Übungen bestimmen — die einzelnen syntaktischen Kategorieen der fremden Sprache dem Bewufstsein der Schüler so fest eingeprägt zu werden, dafs sie sich jederzeit behufs ihrer Anwendung reproduzieren lassen. Es ist etwas Anderes, ob ich in einem in der Lektüre vorkommenden lateinischen Satz eine sprachliche Regel erkennen und ihn auf Grund derselben richtig auffassen, oder ob ich die Regel so weit beherrschen soll, um danach einen deutschen Satz sofort umformen zu können. Die Lehrpläne betonen, dafs die grammatischen Übungen neben dem sprachlich-logischen nur noch den Zweck der Vorbereitung des Verständnisses der Schriftsteller im Auge behalten sollen; hierin liegt gerade die geplante Entlastung der Jugend gegenüber den bisherigen Zielen des lateinischen Unterrichts, welche zugleich auf Erlangung stilistischer Fertigkeit gerichtet waren. Ja, diese letztere Zielleistung trat so sehr in den Vordergrund, dafs sie trotz aller vor einseitiger Beurteilung warnenden Verfügungen zumeist noch immer den hauptsächlichsten Mafsstab für die Beurteilung der Reife der Schüler bildeten. Aus dieser herrschenden Stellung werden die Stilübungen nach den Bestimmungen der Lehrpläne zurückgedrängt werden und in das dienende Verhältnis der Sicherung und Unterstützung des Verständnisses der Lektüre treten müssen. Ganz folgerichtig ist denn auch gefordert, dafs sie sich in Zukunft an den gleichzeitig gelesenen Prosaschriftsteller anzulehnen haben. Diese Vorschrift läfst immerhin noch eine bedeutende Freiheit in der Gestaltung der fraglichen Übungen. Die vorhandenen Übungsbücher — das darf nicht übersehen werden — schliefsen sich wohl dem Inhalte nach an den Text des Schriftstellers an, verfolgen aber im übrigen selbständige, auf systematische Verarbeitung der Grammatik gehende Ziele. Hiernach ist der Gang in der Anordnung des einzuübenden grammatischen Lehrstoffes geregelt, und es läfst sich nicht leugnen, dafs sich derselbe sowohl was die Reihenfolge als auch was die Schwierigkeit dieser Übungen betrifft, wesentlich von dem Zweck einer blofsen Vertiefung und Sicherung des Schriftstellerverständnisses entfernt, da dieser Zweck nur bedingt, dafs die in der Lektüre vorkommenden sprachlichen Erscheinungen festgehalten und eingeübt werden. Begünstigt wird diese schiefe Auffassung

von dem Werte der stilistischen Übungen durch die Forderung besonderer schriftlicher Leistungen in den beiden Prüfungen in Untersekunda und Oberprima, durch welche der Unterricht allerdings auf besondere Betonung derselben hingewiesen ist. Wir werden auf jene Prüfungen, insbesondere auf die erstere noch zurückzukommen haben und begnügen uns hier mit der Bemerkung, dafs der Sprachunterricht durch deren Einrichtung notwendig in eine falsche Richtung gedrängt wird. Jedenfalls müfsten sich dieselben, falls sie ihren Zweck erfüllen sollen, auf die eigentlichen Bildungsziele des lateinischen Unterrichts beziehen, welche wir in Übereinstimmung mit den Lehrplänen in dem Verständnisse der Lektüre und in der sprachlich-logischen Schulung erkannt haben.

Die Umbildung des Sprachbewufstseins oder wie wir uns nach Mafsgabe der Lehrpläne im Vorstehenden mehrfach ausgedrückt haben, in der sprachlich-logischen Schulung besteht in letzter Linie die pädagogische Aufgabe des lateinischen Lehrfaches. Eine ähnliche Aufgabe wird aber, wie ohne weiteres anzunehmen ist, überhaupt den sprachlichen Disziplinen zuzuweisen sein. Und zwar müssen sie sich, damit nicht in den verschiedenen Fächern dieselbe Arbeit verrichtet und hierdurch ein Zeitverlust herbeigeführt werde, einander dahin zu ergänzen suchen, dafs in allen insgesamt möglichst das ganze Sprachbewufstsein durchgearbeitet wird. Dies geschieht insofern als den alten Sprachen mehr die Pflege des pathetischen Elements der Rede, wozu sie sich schon ihrem Charakter nach vorzugsweise eignen, den neueren hingegen die Pflege der Ausdrucksweise des gewöhnlichen Lebens zufällt. Es wäre somit nicht richtig, wenn man im neusprachlichen Unterrichte etwa heroisch-erhabene Stoffe, worin z. B. die Franzosen zeitweise die Alten nachgeahmt haben, zur Behandlung bringen wollte. Die Lehrpläne lassen die pädagogische Aufgabe der neueren Sprachen nicht hervortreten, sondern beschränken sich auf die Aufstellung praktischer Forderungen. Was diese betrifft, so können wir ihnen allerdings darin zustimmen, dafs mehr der praktische Gebrauch der Sprache, als die theoretisch-grammatische Darlegung ihres Baues zur Geltung kommen soll. Die Analyse der syntaktischen Formen, welche sich im Grunde in allen Sprachen wiederholen, findet schon hinreichend im altsprachlichen, insonderheit im lateinischen Unterricht statt. Zur Umgestaltung des Sprachbewufstseins trägt aber auch schon die praktische Verwendung der Fremdsprachen bei, da hierbei fort und fort entweder der fremde Gedanke in deutsche, oder umgekehrt der ursprünglich deutsch gefafste Gedanke in andere, durch den Bau der fremden Sprache bedingte Formen gekleidet und so der geistige Prozefs vollzogen wird, auf dem das Wesen der Umbildung des Bewufstseins beruht. Im übrigen können wir uns bei der Besprechung von Zweck und Methode des anderweitigen fremdsprachlichen

Unterrichts kurz fassen, da viele der zum lateinischen Lehrfache vorgebrachten Bemerkungen sich hier nur zu wiederholen hätten.

Eine besondere Stellung nimmt unter den sprachlichen Fächern mit Rücksicht auf die Bildungsziele derselben das Deutsche ein. Während nämlich den fremden Sprachen die Aufgabe der Umformung des Sprachbewufstseins zugeteilt werden mufste, ist es Sache des deutsch-sprachlichen Unterrichts, auf die Erzeugung eines unmittelbaren Sprachbewufstseins hinzuarbeiten, soweit dieses nämlich nicht schon durch die aufser der Schule liegenden Einflüsse geschaffen ist. An der Lösung der ersteren Aufgabe würden die deutschen Lehrstunden nur insofern teilnehmen, als sie sich mit einer grammatischen Behandlung der Sprache zu befassen haben. Soll aber, wie oben angenommen wurde, der grammatische Unterricht in den fremden Sprachen systematisch auf die Eigentümlichkeiten der deutschen Rücksicht nehmen, so brauchen — abgesehen von der Einübung der Formenlehre — für die grammatische Unterweisung in der letzteren keine besonderen Stunden angesetzt zu werden. Die deutsche Sprache bildet somit kein besonderes Unterrichtsfach, sondern wird Unterrichtsprinzip. Ein unmittelbares Sprachbewufstsein, d. h. eine auf keiner weiteren Überlegung beruhende unmittelbare Vertrautheit mit dem sprachlichen Ausdruck kann nur durch den praktischen Gebrauch der Sprache gewonnen werden. Mit vollem Rechte betonen die Lehrpläne denn auch die systematische Schulung in demselben, legen aber, wie es scheint, ein einseitiges Gewicht auf schriftliche Übungen, die, nach deren Anweisung, in der Klasse über durchgenommene Abschnitte aus dem Deutschen, den Fremdsprachen, der Geschichte und Erdkunde, sowie den Naturwissenschaften anzustellen und von Quarta bis Prima fortzuführen sind. Wie soll aber schon der Quartaner und Tertianer imstande sein, aus dem Stegreife und zwar bei der Kürze der gebotenen Zeit möglichst sofort in der Reinschrift Aufgaben aus diesen Gebieten zu bearbeiten, ohne sich die mannigfachsten Mängel im Ausdruck und in der Satzverbindung zu schulden kommen zu lassen und sich so von vornherein den Stil zu verderben? Die schriftliche Darstellung ist das äufsere Zeichen für den gesprochenen Ausdruck, und so mufs schon längere Zeit eine systematische Pflege des letzteren vorangegangen sein, bevor man, ohne die naturgemäfse sprachliche Bildung des Schülers zu beeinträchtigen, zur schriftmäfsigen Fixierung desselben fortschreiten kann. Die jungen Leute zu einem zusammenhängenden Sprechen zu veranlassen ist ja auch der Zweck dieser Übungen, nicht aber sie zu einer über ihre Kräfte hinausgehenden schriftstellerischen Produktivität anzuleiten. Es scheint uns aber in der Bevorzugung der schriftlichen Übungen ein Mangel zu Tage zu treten, der sich auch sonst in unserm heutigen Lehrsystem bemerklich macht, nämlich das Bestreben, möglichst bald zu äufserlich aufweisbaren

Ergebnissen zu kommen. So ist z. B. der ganze Unterricht des eben in die Schule eintretenden Kindes darauf angelegt, ihm die mechanische Fertigkeit des Lesens und Schreibens beizubringen, während es vielmehr geboten wäre, vor allem auf Erweiterung und Durchbildung des kindlichen Vorstellungskreises bedacht zu nehmen und so den Grund zu dem Innenleben zu legen, an dessen Ausbau der ganze weitere Unterricht, soweit er eben nicht rein praktische Ziele verfolgt, zu arbeiten hat. Wir werden auf diesen Punkt in anderem Zusammenhange noch näher einzugehen haben. Hier mufs es genügen, auf die Notwendigkeit einer vielseitigen Pflege des mündlichen Ausdrucks hinzuweisen, und die Berechtigung dieser Forderung wird um so deutlicher hervortreten, wenn wir uns die pädagogische Bedeutung, welche der Sprache überhaupt innewohnt, vergegenwärtigen. Dieselbe erhellt aus der Verwendung, welche sie in den ersten Anfängen der geistigen Entwicklung während des frühesten Kindesalters findet. Das Kind nimmt schon, bevor es mit den Sprachlauten vertraut ist, mancherlei Eindrücke in sich auf; diese gestalten sich zu Vorstellungen aus, welche ihrerseits je nach der Verwandtschaft vereinzelte Assoziationen mit einander eingehen. Im ganzen herrscht jedoch auf dem Gebiete des geistigen Lebens ein unklares Gewoge, bis die sprachlichen Bezeichnungen hinzutreten, welche es ermöglichen, die einzelnen Vorstellungen festzuhalten und dauernde Beziehungen unter ihnen zu stiften. Die Sprache bietet also das Mittel zu der Beherrschung unseres Vorstellungsmaterials; dies ist die Bedeutung derselben in pädagogischer Hinsicht. Der weitere, praktische Wert, welcher ihr zukommt, sofern sie dem Zweck der Mitteilung dient, mufs für uns aufser betracht bleiben.

Soll aber die Sprache in ersterem Sinne zur Geltung gelangen, so ist leicht einzusehen, dafs die Schulung im Gebrauch derselben nicht blofs auf Erlangung einer äufsern, technischen Fertigkeit, sondern stets zugleich auf Bewältigung eines gewissen geistigen Inhaltes gerichtet sein mufs. Und da dieser Inhalt ein mannigfaltiger sein kann, so müssen die sprachlichen Übungen ebenso mannigfaltig und vielseitig sein. Wir heben diese Forderung mit besonderem Nachdruck hervor, weil dieselbe, so oft sie auch schon aufgestellt sein mag, in der Unterrichtspraxis noch immer verhältnismäfsig wenig berücksichtigt, und demgemäfs ein zusammenhängender Vortrag auf den verschiedenen Wissensgebieten nicht ausgiebig genug gepflegt wird. Hierbei ist daran festzuhalten, dafs, wie wir schon oben bemerkten, die mündlichen Übungen wichtiger und deshalb in umfangreicherem Mafse zu betreiben sind, als die schriftlichen, weil sie für diese grundlegende Bedeutung haben. Dem Endergebnis nach freilich mufs auch in der schriftlichen Darstellung eine gewisse Gewandtheit erzielt werden. Im ganzen enthält das Deutsche von allen Lehrfächern

unbedingt den gröfsten Bildungswert, und es verdient nur volle Billigung, wenn die Lehrpläne diesem Fache ein entscheidendes Gewicht für die Beurteilung der Reife in der Abgangsprüfung beilegen, hauptsächlich deshalb, weil der Erfolg in demselben erkennen läfst, ob und wieweit ein Schüler seinen Gedankenvorrat zu bewältigen und zu verarbeiten gelernt hat.

Unter den formalbildenden Fächern tritt im Lehrplan dem sprachlichen Unterricht der mathematische zur Seite. Die Mathematik als Wissenschaft hat verhältnismäfsig sehr früh hervorragende Vertreter gefunden und wegen der Strenge ihrer Methode von jeher grofse Wertschätzung erfahren. So erklärt es sich, dafs dieser Disziplin auch auf dem Gebiete der Jugendbildung, die allerdings lange den Charakter rein gelehrt-wissenschaftlicher Unterweisung getragen hat, vielfach ohne weiteres eine hervorragende Stellung eingeräumt worden ist. Auch von seiten der neuen Lehrpläne geschieht dies, indem dieselben der Mathematik die Fähigkeit zuweisen, den Ausfall wenigstens einer der fremdsprachlichen Disziplinen unbedingt auszugleichen. Damit scheint sie ihrem Bildungswerte nach diesen letzteren gleichgeachtet zu werden. Und doch vermag sie bei der Verschiedenheit der mathematischen und sprachlichen Funktionen zu dem Ergebnis des Sprachunterrichts, das wir hauptsächlich in der Umbildung des Sprachbewufstseins erkannt haben, nichts beizutragen. Dafür pflegt man ihr aber die Bedeutung zuzuweisen, sie übe eine Zucht des Geistes aus, wie diese durch kein anderes Bildungsmittel zu ersetzen sei. Gewifs, die Mathematik hat klare Denkformen, und der, welcher sie lehrt, sieht seine Schüler augenfällig an Klarheit und Schärfe des Denkens zunehmen. Jedoch gilt dies immer nur für das eine Gebiet der mathematischen Erkenntnis. Für die übrigen Gebiete wissenschaftlicher Forschung — das naturwissenschaftliche, auf welchem eben die mathematische Methode sich geltend macht, ist einzig und allein auszunehmen — gewährt sie nicht die mindeste Förderung, da hier ganz andere, durch die Verschiedenartigkeit des Gegenstandes bedingte Denkoperationen zur Anwendung kommen. Oder vermag etwa der mathematisch Gebildete besser ein Gedicht zu verstehen, eine juristische Streitfrage zu entscheiden, ein philosophisches oder allgemein wissenschaftliches Problem zu lösen, als der in jenem Fache Unbewanderte, sofern er sonst nur wohlunterrichtet ist? Mit der Frage, welcher Bildungswert dem mathematischen Unterricht innewohnt, beschäftigt sich neuerdings ein Aufsatz »Die neuen preufsischen Lehrpläne« in den Grenzboten (IV, 1891, S. 504—5). Wir stimmen dem Ergebnisse desselben durchaus zu, wonach durch jenen Lehrgegenstand — abgesehen von dem Erfolge, an dem alle Unterrichtsfächer mitzuwirken haben, dem einer Erziehung zu geistiger Arbeit überhaupt — lediglich die Fähigkeit erzielt wird, Gröfsenverhältnisse aufzufassen und zu ver-

arbeiten, und derselbe soweit im wesentlichen ein Hilfsfach der Naturwissenschaften ist. Der pädagogische Ertrag des Lehrgegenstandes wird also in der Bewältigung der quantitativen Verhältnisse auf diesem Gebiete bestehen. Dabei kann es jedoch nicht so sehr darum zu thun sein, das gesamte Material zur erschöpfenden Behandlung zu bringen, als vielmehr einen spekulativen Sinn zu wecken und zu pflegen, der auf Bearbeitung der hierher gehörigen Probleme und Aufgaben gerichtet ist. Um dies Ziel zu erreichen, erscheint es aber keineswegs erforderlich, den umfangreichen Lehrstoff einzuprägen, der sich in unsern mathematischen Schulbüchern zu einem System vereinigt findet; es lassen sich vielmehr, wie schon von mehrfacher Seite gezeigt ist, eine grofse Zahl von Sätzen und sogar ganze Abschnitte aus demselben streichen, und auch die Lehrpläne fordern mit Rücksicht auf die Schwierigkeiten, welche der mathematische Unterricht vielen, auch im übrigen gut beanlagten Schülern zu bereiten pflegt, möglichste Sichtung des Stoffes unter Ausscheidung alles nicht unbedingt Notwendigen. Hierzu wird man sich um so bereitwilliger verstehen, je mehr die Meinung von der allgemein bildenden Kraft der Mathematik schwindet, und die Erkenntnis sich Bahn bricht, dafs sie vielmehr ein durchaus einseitiges Bildungsmittel ist. Keinesfalls bietet sie einen Mafsstab für die Beurteilung der Gesamtreife eines Schülers, wie dies von vielen Fachlehrern irrtümlicher Weise noch immer behauptet wird. Eine allgemeine geistige Zucht vermag sie, wie schon oben bemerkt wurde, nur in dem Sinne einer Schulung zu geistiger Arbeit überhaupt zu geben; dies ist aber ebensogut das Ziel jedes andern Lehrfaches, und alle Unterrichtsdisziplinen arbeiten zusammen auf die Erreichung desselben hin

Wir haben uns bisher mit den formalbildenden Lehrfächern beschäftigt. Formalbildend sind dieselben insofern, als sie dazu beitragen, die in der ursprünglichen Natur des Geistes begründeten Formen auszugestalten. Näher betrachtet, sind die Formen, welche der Unterricht heraus- oder, wie man gewöhnlich sagt, auszubilden hat, entwender sprachlich-qualitativer oder mathematisch-quantitativer Art. Nach sprachlichen und mathematischen Kategorieen unseren Denk- oder Vorstellungsinhalt erfassen und verarbeiten zu lernen, ist also die Aufgabe der formalen Bildung.

Es handelt sich hierbei somit um die Bewältigung eines geistigen Inhalts. Wo aber kommt dieser Inhalt her, der doch — neben dem oben betrachteten formalen — einen besonderen Faktor, ja die eigentliche Grundlage des geistigen Lebens ausmacht? Wie kommt dieses letztere selber zu stande, auf dessen Ausbau in letzter Hinsicht sowohl die formale wie die inhaltliche Seite der Bildung abzielt? Dies ist eine Frage, mit deren Lösung die Jugendbildung sich zu befassen hat, wenn sie nicht oberflächlich und unsystematisch

bleiben will. Die Antwort erteilt die Psychologie, indem sie zeigt, wie in das anfänglich noch leere Bewufstsein zuerst zusammenhangslose Vorstellungen eingehen, die sich dann allmählich in mannigfacher Weise assoziieren, bis sie sich endlich nach und nach zu einem wohlgeordneten, in seinen Teilen innig verbundenen Vorstellungs- oder Gedankenkreise zusammenschliefsen. Dieser letztere ist ein Ergebnis, an dessen Zustandekommen der Unterricht mitzuwirken hat, und es läfst sich von vornherein annehmen, dafs ein wesentlicher Anteil an dieser Aufgabe dem Sachunterrichte zufällt, der dem Geiste des Zöglings einen reichen Vorstellungsinhalt — soweit dieser nicht durch aufserhalb der Schule liegende Bildungsfaktoren erworben wird — planmäfsig zuführen mufs, dessen Verarbeitung sodann durch die formalbildenden Fächer erfolgt. In letzter Linie bezeichnet somit, wie sich uns im Laufe unserer Darlegungen noch näher ergeben wird, die Ausgestaltung des Gedankenkreises den eigentlichen Zielpunkt des gesamten Unterrichts.

Wir treten hiermit an die Erörterung des Bildungszieles heran, welches die den Sachunterricht umfassenden Disziplinen zu verfolgen haben. Die bisherige Praxis liefs dasselbe gar zu sehr aus dem Auge und ging lediglich darauf aus, dem Schüler einen Schatz von nützlichen und schönen oder auch nur rein gelehrten Kenntnissen mit auf den Lebensweg zu geben, deren Besitz ihm zwar teils eine Grundlage seiner materiellen Existenz, teils einen Schmuck seiner Persönlichkeit zu gewähren vermag, die aber zu äufserlich in der Peripherie des geistigen Lebens haften bleiben, um einen Einflufs auf die Ausgestaltung seiner innersten Natur ausüben zu können. Diese war vielmehr der Wirksamkeit durchaus dem Zufall ausgesetzter Bildungsfaktoren unterworfen. Und doch wird die Jugendbildung nicht darauf verzichten dürfen, bis zu dem innern Kern des Menschen bestimmend vorzudringen. Als Mittel zur Erreichung dieses Zieles bietet sich ihr der Ausbau des Vorstellungslebens dar, eine Aufgabe, welche Sache des Unterrichts ist, während die Entfaltung und Leitung des Willens, der andern Seite der menschlichen Natur, einem besonders zu handhabenden Zweige der Pädagogik, nämlich der Zucht mit ihren Mitteln und Veranstaltungen überlassen bleiben mufs. Wir beschäftigen uns hier nur mit dem ersteren und werden demzufolge im Nachstehenden die einzelnen sachlichen Unterrichtsfächer durchzugehen haben, um darzulegen, welchen Beitrag sie zur Bereicherung und Ausgestaltung des jugendlichen Vorstellungskreises herzugeben vermögen. Zugleich sollen sich kurze Bemerkungen darüber anreihen, wieweit die Lehrpläne diesem Gesichtspunkte Rechnung tragen. Bei der Aufführung der Lehrfächer wird die gewohnte Unterscheidung zwischen dem humanistischen und naturwissenschaftlichen Gebiete G urzunde zu legen sein.

Wir beginnen mit den humanistischen Fächern. Dieselben haben, trotzdem eine realistische, den Erwerb von nützlichen, unmittelbar für das Leben brauchbaren Kenntnissen betonende Strömung sich mit aller Macht zur Geltung zu bringen sucht, in den neuen Lehrplänen den entschiedenen Vorrang behauptet und werden ihn immer behaupten, so lange nicht die Jugendbildung ihren eigentlichen Zweck, welcher auf die Entfaltung der Kräfte und Fähigkeiten der menschlichen Natur gerichtet ist, aus dem Auge verliert. Auf dem ganzen Gebiete nun kommt es, wie schon hier hervorgehoben werden mag, nicht blofs auf eine sorgfältige Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes, sondern auch auf eine wohl erwogene Methode der Behandlung an. Denn soll eine humanistische Bildung erzielt werden, so ist darauf Bedacht zu nehmen, dafs der in dem Stoffe liegende Bildungsgehalt auch wirklich gehoben wird und in das kindliche Geistesleben Eingang findet.

Dies gilt ganz besonders schon inbetreff desjenigen Unterrichtszweiges, dem unter den hierher gehörigen Fächern im Lehrplan der weitaus gröfste Raum zufällt, der gesamten Lektüre (einschliefslich der deutschen). Bei Behandlung derselben ist es mit einem blofsen »Durchinterpretieren«, zumal wenn hierbei, wie es früher allgemein der Fall war, nur die Sicherheit des Verständnisses der sprachlichen Form vermittelt werden soll, nicht gethan. Man pflegt jetzt, das ist wohl die Regel, auf den Inhalt des Gelesenen einzugehen; aber es genügt noch nicht, dafs der Zusammenhang im allgemeinen festgehalten wird. Eine Behandlnng der Lektüre, welche etwa darauf ginge, den gesamten Inhalt dauernd dem Gedächtnisse der Schüler einzuprägen, würde sich ohnehin erheblich von dem ihr gesteckten Ziel entfernen. Und doch soll nicht blofs ein formaler, in der Umsetzung unserer Gedanken bestehender Gewinn, von dem wir oben gehandelt haben, sondern auch ein inhaltlicher Ertrag zu Tage gefördert werden. Dieser liegt vor allem, — namentlich bei Behandlung historischer Werke, welche im allgemeinen das Übergewicht haben — in dem durch die Lektüre vermittelten Verkehr mit den bedeutenden hier vorgeführten Persönlichkeiten, nicht am wenigsten auch mit der Persönlichkeit des Schriftstellers selbst. Diese dem Schüler näher zu bringen, wird daher die Aufgabe der Behandlung sein, und es müssen zu dem Zwecke die charakteristischen Züge, die Thaten und Gedanken derselben, ebenso die Kulturverhältnisse, in denen sie gestanden haben, kurz alles, was dazu dienen kann, ein anschauliches Bild von ihnen zu geben, zusammengetragen werden, so dafs der Schüler gewissermafsen mit ihnen zu leben und zu handeln glaubt. Denn die Auffassung der Äufserungen eines fremden Geisteslebens soll ihm einen Zuwachs und eine Befruchtung seiner eigenen Innerlichkeit bieten; dies kann aber nur

geschehen, wenn ihm die fremde Persönlichkeit so nahe gerückt wird, dafs er sich gewissermafsen an ihre Stelle zu versetzen vermag. Ein Betrieb der Lektüre, welcher nicht alles aufbietet, um dies zu leisten, würde nicht etwa blofs weniger gründlich und erfolgreich sein, sondern überhaupt sein pädagogisches Ziel verfehlen. Freilich ist die auf diese Weise erarbeitete Frucht des Unterrichts nicht positiv aufweisbar, sondern rein ideeeller und moralischer Natur. Gerade aber Ergebnisse dieser Art — die »Imponderabilien« der Jugendbildung — werden gewöhnlich allzu sehr aus den Augen gelassen.

Soll der humanistische Bildungszweck vollständig erreicht werden, so wird die Lektüre so zu gestalten sein, dafs sie den Schüler auf möglichst vielen Gebieten des geistigen Lebens, der geistigen Bethätigung herumführt. Hierzu müssen natürlich dann auch andere sachliche Lehrfächer ihren Beitrag liefern. Oben hatten wir nun zunächst die Lektüre historischer Werke berücksichtigt. Der pädagogische Ertrag derselben wird vorzugsweise in der Vorführung von männlich-heroischen Tugenden, von Charaktereigenschaften des Feldherrn, des Staatsmannes, überhaupt von Seiten der menschlichen Natur bestehen, die auf das Leben und Wirken in grofsartigeren Verhältnissen hinweisen. Zur Ergänzung würden dann Stoffe zu behandeln sein, welche Züge zum Ausdruck bringen, die im friedlichen Schaffen des alltäglichen Lebens und Treibens zur Geltung kommen; z. B. Stoffe idyllischer Art, wie sie etwa in Ovids Philemon und Baucis, in Goethes Hermann und Dorothea, den betreffenden Versen von Schillers Glocke, endlich in Feuillets Le Village u. a. m. vorliegen. Wieder andere hätten sich auf die Bethätigung rein menschlicher Gesinnung, wie Wohlthätigkeit, Redlichkeit, Dankbarkeit u. s. w. zu beziehen. Hierfür werden viele kleinere deutsche Erzählungen und Gedichte, die besonders reich an humanistischen Bildungselementen sind, geeignetes Material darbieten. Dafs aufserdem gerade bei Behandlung der Lektüre darauf bedacht zu nehmen ist, durch Aufzeigung der sich hierin ausprägenden ästhetischen Verhältnisse den Unterricht auch in dieser Richtung fruchtbar zu machen, kann hier nur kurz angedeutet werden. So müfsten auf den verschiedenen Stufen, je nach den Bildungsbedürfnissen derselben, Stoffe zur Behandlung kommen, welche einander dahin ergänzen, dafs der jugendliche Gedankenkreis in seinen mannigfachen Teilen seine Nahrung erhält. Der letzte Zweck eines hiernach gestalteten Unterrichts würde sein, den Zögling allmählich mehr und mehr auf den Standpunkt einer allseitigen harmonischen Geistesbildung zu erheben, so dafs von ihm jenes »nihil humani a me alienum puto« gelten kann.

Eine besondere Aufgabe der humanistischen Lehrfächer — und hieran haben auch der Geschichts- und Religionsunterricht,

auf den wir sogleich zu sprechen kommen, wesentlich mitzuwirken — läuft darauf hinaus, den Grund zu der sittlichen Bildung der Jugend zu legen. Die Lehrpläne weisen an mehreren Stellen auf dies Ziel hin und betonen, dafs »der jugendliche Geist mit idealem sittlichem Gehalt erfüllt und sein Interesse dafür angeregt werde.« Darin dafs gefordert wird, der Unterricht solle auf die sittliche Förderung der Schüler hinarbeiten, beruht ein grundsätzlicher Fortschritt gegenüber der älteren Lehrpraxis, welche ihre Aufgabe ausschliefslich in der Übermittelung einer wissenschaftlichen Bildung zu erblicken gewohnt war. Sittliche Bildungselemente nun bieten die humanistischen Lehrfächer in reichem Mafse dar; es wird nur darauf ankommen, dieselben in fruchtbarer Weise zu verwerten. Zu diesem Behufe werden überall die Thaten und Gesinnungsäufserungen der im Unterricht vorgeführten Menschen auf ihren sittlichen Wert hin zu prüfen sein, um den Schüler zur Nachahmung des Guten und Edlen, zur Vermeidung des Schlechten zu reizen. So kann in der That dem Willen des Zöglings, wie es nach den Lehrplänen Sache des Unterrichts ist, eine bestimmte Richtung auf sittliche Ziele verliehen werden. Die Bildung des Willens und des hierauf beruhenden Charakters ist allerdings mehr das Ergebnis der Einwirkungen des Lebens als derjenigen der Schule. Hier kann es sich hauptsächlich nur darum handeln, die Entwicklung desselben vorzubereiten. Für diesen Zweck ist es schon von grofser Wichtigkeit, dafs den Zöglingen geistige Interessen eingepflanzt werden, deren Bethätigung der Entfaltung des Willens die Grundlage und Richtung zu geben vermag.*) Kaum ein anderes Fach aber ist — neben der Geschichte — hierfür so geeignet als das Deutsche, und gerade im Sinne des erziehlichen Erfolges der Schule ist es mit Genugthuung zu begrüfsen, dafs

*) Unter dem Gesichtspunkt der Charakterbildung verdienen die sachlichen Lehrfächer eine wesentlich erhöhte Würdigung gegenüber den seither in einseitiger Weise bevorzugten formalistischen Disziplinen Ein Wille kann sich nur an Stoffen entwickeln, welchen unmittelbar das jugendliche Interesse entgegenkommt. Grammatik und Mathematik, die beiden Gegenstände, denen der herkömmliche Lehrplan eine geradezu »fundamentale« Bedeutung für die Jugendbildung beilegt, vermögen daher um so weniger zur Charakterentfaltung beizutragen, je weniger sie im allgemeinen ein über den Unterricht hinaus wirkendes selbstthätiges Interesse einzuflöfsen im stande sind. Ein Knabe, der aus eigenem Antriebe eine im Unterricht behandelte Geschichtsperiode weiter verfolgt, auf ein in der Lehrstunde betrachtetes Gedicht zurückgreift, einem hier aufgeworfenen Problem oder Gedanken, wozu die humanistischen Unterrichtsfächer so vielfach Gelegenheit bieten, noch ferner nachhängt, hat weit mehr für seine Charakterbildung gewonnen, als wenn er sich pflichtmäfsig das aufgegebene häusliche Pensum in der Grammatik oder Mathematik einprägt, wie denn auch die Musterschüler des heutigen Systems durchaus nicht immer die leitenden Köpfe im späteren Leben sind.

die Lehrpläne einerseits die Zahl der Unterrichtsstunden des Deutschen, und zwar vorzugsweise zu gunsten der Lektüre, im ganzen nicht unbeträchtlich vermehren und andrerseits Gewicht darauf legen, dafs der Betrieb dieses Faches, insbesondere in den oberen Klassen, planmäfsig auf Erzeugung von Interesse und Freude an der Sache angelegt werde. Um so mehr ist es zu beklagen, dafs der Gegenstand in den Tertien nach wie vor auf die geringe Zahl von zwei wöchentlichen Lehrstunden beschränkt bleibt, die ohnehin z. T. durch die Vorbereitung und Besprechung der Aufsätze, durch Anfertigung kleinerer Ausarbeitungen und, wenigstens in Untertertia, durch grammatische Übungen in Anspruch genommen werden. Auf dieser Stufe bildet das Deutsche mit seinem reichen Schatze an poetischem und prosaischem Lesestoff, zumal da die Geschichte eine noch nicht überall anziehende Periode zu behandeln hat, im Grunde das einzige Fach, für das der Schüler sich zu erwärmen, und das die oben bezeichneten Früchte für den Erwerb einer allgemein menschlichen Bildung einzutragen vermag. Das Überwiegen des formalistischen Lehrstoffes, der, infolge des Bestrebens bis Untersekunda eine vorläufig abgeschlossene Bildung zu erzielen, für alle drei Sprachen, sowie für die Mathematik noch eine Vermehrung erfahren hat, hinterläfst eine gewisse Leere und Unbefriedigtheit im Bewufstsein der jungen Leute, welche für ihre ganze Entwicklung nachteilige Folgen nach sich ziehen kann. Denn gerade auf den mittleren Stufen haben dieselben eine Krisis durchzumachen, die wegen der Art, wie sie sich im Benehmen der Schüler äufsert, als die Zeit der »Flegeljahre« bezeichnet, und deren Verlauf von dem Erfolg des Unterrichts vor und während dieser Periode in hohem Grade beeinflufst wird. Gelingt es nicht, ihr Interesse für die Gegenstände des Unterrichts nachhaltig anzuregen, so wird es später immer schwer sein, das Versäumte nachzuholen. Der Sinn der betreffenden Schüler hat eine andere Richtung genommen, meist auf Bethätigungen, die mit den Zielen der Schule wenig im Einklang stehen. Und dies sind oft gerade die regsamsten und fähigsten, die so in falsche Bahnen gelenkt werden. Vorbeugen läfst sich dem, wie gesagt, am wirksamsten durch Verstärkung derjenigen Unterrichtsfächer, welche die meiste Anziehungskraft auf die Jugend auszuüben im stande sind, vornehmlich des Deutschen. Wiefern auch hinsichtlich des Geschichtsunterrichts eine Änderung zu treffen sein würde, so dafs er mehr befähigt wäre zu diesem Ziele mitzuwirken, bleibt weiter unten zu zeigen. Raum für die Vermehrung der deutschen Lehrstunden wäre leicht dadurch zu schaffen, dafs in Untertertia das geographische Fach mit dem naturgeschichtlichen vereinigt, und die hierdurch freiwerdende Stunde dem Deutschen zugelegt würde. Erforderlich würde hierfür allerdings die Vertauschung der geographischen Lehraufgabe der Untertertia (politische Erd-

kunde) mit derjenigen der Obertertia (natürliche Erdkunde) sein. Die Wiederholungen und Erweiterungen aus dem naturgeschichtlichen Pensum der Vorklasse, welche der ersteren Stufe zufallen, liefsen sich, sofern sie sich im Rahmen des für Deutschland in Betracht kommenden Materials halten, unmittelbar an die wiederholende Behandlung der natürlichen Geographie Deutschlands, welche die Lehraufgabe derselben Stufe bilden müfste, anknüpfen, in der Weise, dafs hierbei zugleich die lokale Verbreitung der naturgeschichtlichen Objekte berücksichtigt würde. Die Behandlung der natürlichen Geographie dürfte hier anstatt der jetzt durchzunehmenden politischen ohnehin methodisch gerechtfertigter sein, da sich diese auf jener aufbaut, und die politische somit besser der folgenden Klasse zuzuteilen wäre. In dieser brauchte für die Geographie überhaupt keine besondere Lehrstunde angesetzt zu werden, wodurch denn wiederum eine Stunde für das Deutsche frei würde. Die Wiederholung der politischen Geographie Deutschlands, das Pensum der Obertertia, mag direkt mit der Darstellung der neueren deutschen Geschichte in Obertertia und Untersekunda verbunden werden, indem sich der Behandlung der Geschichte der einzelnen Länder und Landschaften die repetitorische Betrachtung ihrer politisch-geographischen Verhältnisse anzuschliefsen hätte. —

Auch der Geschichtsunterricht schliefst, wie schon bemerkt wurde, einen bedeutenden humanistischen Bildungsgehalt ein. Im Grunde ist die gesamte humanistische Bildung historischer Art, wenn wir unter Geschichte die Erkenntnis der Menschenwelt und menschlicher Verhältnisse überhaupt verstehen, mag diese auf praktischem oder theoretischem Wege erlangt werden. Geschichtliche Kenntnisse in diesem Sinne erwirbt schon das Kind durch den Umgang mit den Personen seiner nächsten Umgebung, wodurch es allerlei Eindrücke über die Eigenart und die Gewohnheiten derselben in sich aufnimmt. Auch mit den einfachsten sozialen und ethischen Verhältnissen macht es sich bekannt, indem es das Verhalten jener unter einander und zu ihm selber beobachtet. So hat sich sein Vorstellungskreis, schon bevor es in die Schule eintritt, mit einem mannigfachen Inhalte erfüllt, und es liegt auf der Hand, wie wertvoll der auf diese Weise erworbene geistige Besitz ist, da er die Grundlage ausmacht, auf der sich die ganze spätere Bildung aufbaut. Sache des geschichtlichen Anfangsunterrichts wird es nun sein, den bereits vorhandenen Vorstellungskreis systematisch zu bearbeiten und zu erweitern. Durchaus folgerichtig lassen die Lehrpläne denselben demgemäfs auch mit der Heimatskunde einsetzen, welche den Schüler mit den über das Haus und die Familie hinaus liegenden Verhältnissen vertraut zu machen hat. Und zwar kreuzt sich hier der naturgeschichtliche und der geographisch-geschichtliche Unterricht, insofern jenem die realistisch-natürliche, diesem die humanistische

Seite der heimatkundlichen Unterweisung zufällt. Die letztere mufs sich aber zugleich auf die Belehrung über alles das erstrecken, was aus dem geistigen Leben seines Volkes in den Vorstellungskreis des Schülers hineinreicht. So wird auch die Darstellung der neuesten deutschen Geschichte, und zwar in der Form, welche sich für das kindliche Alter am natürlichsten ergiebt, in der biographischen, Aufnahme in den Unterricht finden müssen. Die Kenntnis derselben gehört eben zu den Vorstellungselementen, welche der Bearbeitung und Aufklärung bedürfen. Unter diesem Gesichtspunkte erscheint also der in den Lehrplänen zur Geltung gebrachte Gedanke, wonach der geschichtliche Vortrag in VI von der Gegenwart auszugehen hat, durchaus gerechtfertigt.*) Sollen auch Lebensbilder aus der früheren deutschen Geschichte herangezogen werden — und dies wird allerdings nur bezüglich derjenigen Gestalten geschehen können, welche wegen der über ihre Zeit hinausgehenden Bedeutung gewissermafsen bis in die Gegenwart hineinragen —, so wird hierbei ausschliefslich das persönliche Element zu berücksichtigen sein, wie es in mancherlei historischen Gedichten und kleineren, bemerkenswerte Züge der betreffenden Gestalten vorführenden Anekdoten Ausdruck findet. Stoffe dieser Art lassen sich schon in VI fruchtbar verwerten, und aus ihnen erwächst zugleich dem später eintretenden zusammenhängenden Geschichtsunterricht ein wichtiges Förderungsmittel, indem sie ihm als »frei steigende Vorstellungen« entgegenkommen. Ein systematischer Geschichtsvortrag indessen, welcher etwa die historische Bedeutung der betreffenden Persönlichkeiten darzulegen unternähme, müfste auf dieser Stufe durchaus verfrüht erscheinen. Um hierfür befähigt zu sein, bedarf das jugendliche Alter zuvor einer Schulung, welche durch die Behandlung der antiken Sage und Geschichte hindurchführt, deren Verhältnisse anschaulicher und einfacher sind, als die der neueren Geschichte. Die Betrachtung der Welt Homers ist erfahrungsmäfsig am geeignetsten, um der Bewältigung des eigentlichen geschichtlichen Stoffes den Boden zu bereiten.

Wie steht es nun mit der pädagogischen Ausbeute, welche der Geschichtsunterricht liefert? Derselbe ist bei diesem Lehrfache ein besonders reichhaltiger und vielseitiger. Zunächst wird durch den ideellen Verkehr mit den geschichtlichen Persönlichkeiten in dem Schüler die Teilnahme für alles, was den Menschen als solchen betrifft, gepflegt. Er lernt das Grofse und Gute, das die Menschen zu Tage fördern, bewundern und schät-

---

*) Dafs der Herausgeber d. Z. diesem Gedanken nicht zustimmen kann, hat er in den »Grenzboten« 1891, 45. Heft dargelegt. Vergl. »Aus dem Pädagog. Universitäts-Seminar«, IV. Heft, S. 97 ff.: Über den rückläufigen Geschichtsunterricht von Dr. G. Lämmerhirt.

zen, das Gemeine und Schlechte verabscheuen, ihr Glück und Unglück nachempfinden. In dieser Beziehung ist der Geschichtsunterricht nur die Fortsetzung und Erweiterung des Verkehrs mit den wirklichen Menschen seiner nächsten Umgebung. Weiter aber erblickt der Schüler die Gestalten, mit denen ihn die Geschichte bekannt macht, nicht allein, sondern als Glieder einer gröfseren Gemeinschaft, der sie nicht gleichgültig gegenüberstehn, der sie vielmehr sich hinzugeben und Opfer zu bringen bereit sind. So kann der Keim für alle die Tugenden, auf denen Gemeinsinn und Vaterlandsliebe beruhen, in ihm geweckt und grofsgezogen werden, namentlich wenn die Geschichte, mit der er sich beschäftigt, die seines eigenen Volkes ist. Endlich wird, indem er sich gewöhnt, den geschichtlichen Stoff nach umfassenden Gesichtspunkten und Ideeen zu gruppieren, die geschichtlichen Thatsachen auf Grund des Verhältnisses von Ursache und Wirkung mit einander in Verbindung zu bringen, der spekulative, und zugleich sofern sich ihm der ganze Gang der Geschichte als der Plan einer höheren Macht darstellt, der religiöse Sinn in ihm angeregt.

Schon oben, bei Besprechung des Bildungsertrages, welchen die Lektüre historischer Werke zu bieten hat, wurde betont, dafs derselbe nur bei eindringender Behandlung des Stoffes, welche sich ein wirkliches Einleben in die betreffende Periode zum Ziele setzt, zu heben ist, und dasselbe mufs auch in betreff des Geschichtsunterrichts geltend gemacht werden. Die neuen Lehrpläne nun lassen diesen Umstand gänzlich aufser acht, wenn sie das Pensum der mittleren Klassen dahin abgrenzen, dafs es sich hier im wesentlichen um »Überlieferung und Einprägung der wichtigsten Thatsachen, um Festhaltung der chronologischen Ordnung handele.« Man sieht sofort, dafs für diese Festsetzung die Rücksicht auf die Erreichung einer vorläufig abschliefsenden Bildung und die dieselbe gewährleistende Prüfung mafsgeblich war. Um dieses Zieles willen läfst man das für die Entwicklung der jungen Leute hochwichtige Alter der mittleren Stufen fast ohne alle befruchtende Nahrung und Anregung. Denn was für einen bildenden Ertrag soll der Unterricht denn haben, wenn wirklich die obenstehende Vorschrift befolgt wird, nach welcher es hauptsächlich nur um Einprägung des gedächtnismäfsig aufzunehmenden Stoffes zu thun ist? Wir haben schon oben darauf hingewiesen, dafs das jetzige Lehrsystem vielfach nur um des äufserlich hervortretenden Erfolges willen arbeitet; in bezug auf den Geschichtsunterricht der Mittelklassen ist dieser Übelstand unverkennbar. Besonders unglücklich ist für Untertertia, wo die deutsche Geschichte einsetzt, und wo deshalb vor allem das Interesse für diesen Gegenstand gewonnen werden sollte, die Bestimmung, zuvor einen »kurzen Überblick über die weströmische Kaiserge-

schichte vom Tode des Augustus« anzustellen, ein Pensum, das doch lediglich in einer Aufreihung von Namen und Thatsachen besteht. Biedermann hat längst in seiner deutschen Volks- und Kulturgeschichte die Fingerzeige für eine methodisch angelegte Behandlung der Geschichte gegeben, indem er das Einzelne in Beziehung zu einem ganzen Kulturbilde setzt und den Gang der Darstellung eine Reihe von Stufen beschreiben läfst, welche das deutsche Volk in seiner Entwicklung von dem ersten Auftreten bis zur Gegenwart durchmessen hat. So mag der Unterricht der mittleren Klassen den Zögling stufenweise vorschreitend bis auf den Standpunkt der Jetztzeit führen. Dagegen wird bei der zweiten Behandlung der Geschichte in Prima das umgekehrte Verfahren am Platze sein, welches, sich rückwärts bewegend, von den gegenwärtigen Verhältnissen ausgeht und fragt, wie dieselben geworden sind. Hieraus mögen sich dann die Gesichtspunkte ergeben, nach denen das in den mittleren Klassen Gelernte auf der Oberstufe verarbeitet und durchdrungen werden soll, wie dies in den Lehrplänen gefordert ist. Die Behandlungsweise wird so je nach dem verschiedenen Standpunkte der Zöglinge zu wechseln haben. Der Knabe will an der Hand der geschichtlichen Entwicklung die modernen Kulturzustände kennen lernen und gewissermafsen in sie hineinwachsen; der gereiftere Schüler dagegen, der bereits auf dem Boden der Gegenwart steht, wird diese aus ihren geschichtlichen Bedingungen zu begreifen suchen.

Zu dem Ende ist aber keineswegs eine bis ins Einzelste gehende Kenntnis aller jemals durchgefochtenen Kriege und Schlachten von nöten, was man seither gewöhnlich unter dem Namen geschichtlicher Bildung versteht. Ein derartiges Wissen kann, wie Spencer sagt, lediglich auf einen Eitelkeitswert Anspruch erheben, welcher darauf beruht, dafs der, welcher es inne hat, sich damit vor andern hervorthut, denen es abgeht; eine Befruchtung des geistigen Lebens vermag dasselbe nicht zu gewähren.

Wenn also die Lehrpläne eine Herabminderung des geschichtlichen Lehrstoffes herbeizuführen beabsichtigen — und daran, dafs ihnen dies Bestreben zu Grunde liegt, ist nicht zu zweifeln — so bietet sich hierzu in der bezeichneten Richtung Gelegenheit genug.

Übrigens braucht, wie noch kurz erwähnt sein mag, die fachwissenschaftliche Behandlung des Gegenstandes um der pädagogischen Verwertung willen keineswegs zu leiden. Die erstere erfolgt vielmehr völlig unabhängig von der Bearbeitung des Stoffes, welche sich anschliefst, um den pädagogischen Ertrag »herauszuschöpfen«.

Die Erdkunde hat, um auch über dieses Lehrfach ein paar Worte beizufügen, Beziehungen sowohl zu der Geschichte wie zur Naturwissenschaft und läfst sich deshalb mit jedem dieser Unterrichtsgegenstände verbinden (konzentrieren). Wie dies zu geschehen

hat, ist oben an je einem Beispiele für beide Möglichkeiten gezeigt worden. Verständnisvolles Anschauen der umgebenden Natur ist in der That, wie dies die Lehrpläne festsetzen, das pädagogische Ziel des geographischen Unterrichts, das sich jedoch zu einer — ebenfalls möglichst anschaulichen — Kenntnis der entlegeneren Teile des Erdkörpers erweitern mufs. Dies Ergebnis wird um so vollkommener erreicht werden, je mehr der Lehrstoff beschränkt wird, um so nicht so sehr blofse »Kenntnisse« als vielmehr »Erkenntnisse« erzielen zu können.

Der Erfolg des Religionsunterrichts, zu dem wir nunmehr übergehen, wird vielfach dadurch beeinträchtigt, dafs die durch denselben im Bewufstsein erzeugten Vorstellungen*) zu vereinzelt bleiben, als dafs sie in alle Teile desselben Eingang zu finden und somit, wie es die Aufgabe der religiösen Unterweisung sein müfste, zur bestimmenden Macht des ganzen Geisteslebens zu werden vermöchten. An diesem Mifserfolg trägt die Schuld z. T. die isolierte Stellung, welche der Gegenstand in der Unterrichtspraxis einnimmt, und die neuen Lehrpläne betonen deshalb, indem sie diesen Übelstand offen anerkennen, mit gröfstem Nachdruck, dafs ersterer möglichst zu allen übrigen, insbesondere den ethischen in Beziehung gesetzt werden solle. Allein eine blofse »Konzentration« des Stoffes bewirkt an sich noch nicht, dafs die Teile und Momente, auf welchen der religiöse Bildungsgehalt beruht, dem kindlichen Geiste zugeführt werden. Jedenfalls bleibt der tiefere Grund desselben, den wir als Herz oder Gemüt zu bezeichnen pflegen, unberührt, so lange es hierbei auf blofses Einprägen des Stoffes ankommt. Und doch ist dies — mag gleich die persönliche Wirksamkeit mancher Lehrer bessere Ergebnisse zu Tage fördern — das hauptsächlichste Ziel unseres heutigen Religionsunterrichts. Dasselbe ist eben darauf gerichtet, dem Schüler einen Schatz von Sprüchen und Liedern zu übermitteln, damit dieser für den Fall, dafs später einmal das religiöse Gefühl in ihm erwacht, Worte findet, in die er dasselbe kleiden kann. Ob aber dieser Fall eintritt, mit andern Worten: ob die wesentlichste Frucht einer religiösen Bildung zur Reife kommt, dafür thut der Unterricht im allgemeinen recht wenig. So haben wir alle z. B. den schönen und erhabenen Spruch gelernt: Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete, und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz und eine klingende Schelle; und weiter den,

---

*) Unter »Vorstellungen« verstehen wir zunächst zwar nur die theoretischen Elemente des Bewufstseins, in diesem Falle also die Lehren und Vorschriften, welche den Schülern im Religionsunterricht dargeboten werden; denselben sind jedoch in der Regel zugleich gefühlsmäfsige Bestandteile beigemischt, sowie ihnen auch Keime und Antriebe zur Erregung des Willens nicht fehlen.

welcher von der Liebe handelt, die glühende Kohlen auf dem Haupte des Feindes sammelt, und es ist nunmehr sogar eine zweite Prüfung dafür angesetzt, um zu verbürgen, dafs das in der Schule Gelernte in einen »sichern, durch Wiederholung gefestigten Besitz für das Leben« verwandelt ist. Aber finden wir die Vorschriften, welche in solchen goldenen Worten enthalten sind, auch nur annähernd bethätigt? Damit dieser Erfolg gesichert sei, mufs die Behandlung des Unterrichts der Aufnahme der religiösen Lehren und Wahrheiten in wirksamerer Weise den Boden zu bereiten suchen. Hierzu dient die induktive Methode, deren in der Natur der Entwicklung des kindlichen Geistes begründeten Wert wir schon oben kennen gelernt haben. Bevor nämlich dem Zöglinge die religiösen Vorschriften in abstrakter Form gegenübertreten, müssen ihm lebendige Anschauungen geboten werden, in denen sich jene ausprägen. So wird man ihm, um bei dem an zweiter Stelle aufgeführten Spruche zu bleiben, zunächst von der liebevollen Aufnahme erzählen, welche nach dem alttestamentlichen Berichte Joseph seinen Brüdern in Ägypten bereitet, trotz des Verrates, den sie an ihm geübt haben; von der Schonung, welche David seinem in der Höhle schlafenden Feinde Saul, von der Pflege ferner, welche der barmherzige Samariter nach dem neutestamentlichen Gleichnis einem von Räubern überfallenen Manne aus Judäa, trotzdem derselbe einem fremden Stamme zugehört, angedeihen läfst; von der Fürbitte, welche Christus am Kreuze zu gunsten seiner Feinde zum Himmel richtet. Aus diesen konkreten Beispielen mag dann der Schüler sich selber die entsprechende Lehre ableiten, während das eigentliche Bibelwort ihm erst nachträglich mitgeteilt wird, um dadurch der selbstgefundenen Wahrheit eine höhere Würde und Begründung zu verleihen. Auf diese Weise wachsen die religiösen Satzungen gleichsam aus dem eigenen Erfahrungskreise des Schülers hervor und erlangen dadurch mehr Kraft und Leben, als wenn sie ihm zunächst unvermittelt vorgetragen und hinterdrein — sei es selbst an der Hand von Beispielen — erläutert werden. Zugleich ist durch das bezeichnete Verfahren — wenigstens auf den unteren, für die religiöse Bildung grundlegenden Stufen — die Möglichkeit gegeben, dafs, wie es auch die Lehrpläne anordnen, zwischen allen Teilen des Unterrichts ein lebendiger Zusammenhang gestiftet wird, eine Mafsnahme, durch deren Beobachtung sich der Zersplitterung des Lehrfaches vorbeugen und so der Erfolg desselben sichern läfst. Zu diesem Zweck mufs, wie an dem obigen Beispiel gezeigt wurde, die Biblische Geschichte zum Mittelpunkt des ganzen Unterrichts erhoben, und der übrige Lehrstoff, soweit angänglich, daran angeschlossen werden. Ebenso wichtig ist es aber, wie schon früher bemerkt, den Religionsunterricht auch zu den übrigen Lehrfächern in Beziehung zu setzen, so dafs die durch den ersteren gebildeten Vor-

stellungen möglichst in allen Teilen des Bewufstseins einwurzeln und dadurch eine gröfsere Macht erlangen können. So wird man auch in andern Lehrstunden, wo sich die Gelegenheit ergiebt, auf die im Religionsunterricht vorgetragenen Lehren und Vorschriften zurückgreifen und demgemäfs z. B. in der Geschichte — mag die betreffende Periode gleich erst auf einer späteren Stufe behandelt werden — bei der Darstellung des versöhnlichen Verhaltens, das Otto der Grofse seinem Bruder Heinrich, der ihm eben noch nach dem Leben getrachtet hatte, beweist; ferner bei der Schilderung des gleich edlen Entgegenkommens, das Ludwig der Baier seinem bezwungenen Gegner Friedrich dem Schönen gegenüber bethätigt, den schon öfter erwähnten Spruch: Liebet euere Feinde . . . heranziehen. Dafs der Geschichtsunterricht überhaupt eine religiöse Betrachtungsweise zuläfst und somit für die religiöse Bildung verwertet werden kann, ist schon bei Besprechung der pädagogischen Aufgaben dieses Faches angedeutet worden. Das Gleiche gilt hinsichtlich der Naturwissenschaften, wenn angesichts der Schönheit und Zweckmäfsigkeit der natürlichen Objekte auf die Notwendigkeit hingewiesen wird, eine sich hierin offenbarende schöpferische Allmacht anzunehmen. Aber auch Lehrgebiete, auf denen sich ganz andere, ja entgegengesetzte Grundanschauungen geltend machen, lassen sich in den Dienst der religiösen Unterweisung stellen, so das Gebiet des klassischen Altertums, allerdings nur insofern als gerade durch den Gegensatz der hier herrschenden Vorstellungsweise gegenüber der des Christentums die Reinheit und Erhabenheit, welche die Lehren des letzteren auszeichnen, in ein um so helleres Licht gerückt werden. Wir erinnern in dieser Beziehung nur an die Auffassung, welche die Alten von der Bedeutung des Übels in der Welt hegten, eine Auffassung, wonach dasselbe von mifsgünstigen Göttern als ein sich durch Geschlechter forterbender Fluch gesandt wird. Demgegenüber lehrt es bekanntlich das Christentum, welchem überhaupt eine ganz andere Ansicht von dem Verhältnis zwischen Gottheit und Menschen zu Grunde liegt, als eine teils zur Prüfung, teils zur Erziehung und Läuterung bestimmte Schickung begreifen. Es liegt auf der Hand, dafs der Religionsunterricht dadurch, dafs die übrigen Lehrfächer in der angegebenen Weise systematisch auf denselben Rücksicht nehmen, eine wesentliche Unterstützung zu finden vermag.*)

Hiermit würde die Erörterung des Bildungswertes der humanistischen Fächer erledigt sein. Sie alle haben, wie wir zu zeigen bemüht waren, ihren Ertrag in dem jugendlichen Vorstellungskreise niederzulegen. Dabei ist jedoch nicht zu übersehen, dafs

---

*) Vgl. Dr. Reukauf, Philos. Begründung des Lehrplans des evangel. Religionsunterrichts an höheren Schulen. Langensalza, Beyer u. S. 1892. (Der Herausgeber.)

sich die vielheitlichen Elemente des letzteren zu einem einheitlichen Bewufstsein zusammenschliefsen sollen. Es ist deshalb erforderlich, fort und fort unter den verschiedenen Unterrichtsgebieten die mannigfachsten Beziehungen herzustellen, um so zugleich dementsprechend die einzelnen Teile des Vorstellungskreises ein möglichst inniges Gefüge gewinnen zu lassen.

Wie die Orientierung in der Menschenwelt und im Menschentum die eine, so stellt die Beobachtung im Umkreise der Natur die andere Quelle aller unserer Erkenntnisse dar, die sich, wie früherhin gezeigt wurde, vor Beginn des eigentlichen Unterrichts zu einem, wenngleich vorerst noch lückenhaften und ungeordneten Vorstellungs- oder Gedankenkreise aneinandereihen. Wir nennen die Teile desselben, welche sich auf die Objekte der realen Natur beziehen, um auch hier das schon oft gebrauchte Bild einer Kreisfläche festzuhalten, mit einem besonderen Ausdruck den sinnlichen Vorstellungskreis. Die systematische Erweiterung und Bearbeitung des letzteren bezeichnet die Aufgabe der naturwissenschaftlichen Lehrfächer, über deren pädagogische Verwertung wir nun zuletzt noch ein paar Bemerkungen vorzubringen haben. Wir lehnen auch hinsichtlich dieses Lehrgebietes jede einseitig aus fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten hergeleitete Behandlungsweise, die ihren Zweck lediglich in der Kenntnis des »Systems« erblickt, ab und halten vielmehr denjenigen Gang des Unterrichts für den angemessensten, welcher der natürlichen Entwicklung des kindlichen Geistes folgt. Dieser knüpft aber, wie soeben gesagt wurde, an das bereits vor allem Unterricht aufgesammelte Vorstellungsmaterial an. Demgemäfs wird die erste naturgeschichtliche Belehrung die im Gesichtkreise des Schülers befindlichen Gegenstände betreffen müssen, d. h. sie bildet einen Teil der Heimatskunde, deren andere, auf Darlegung der rein lokalen und menschlichen Verhältnisse bezügliche Seite dem geographisch-geschichtlichen Anfangsunterricht zuzuweisen ist. Hinsichtlich der Auswahl des Stoffes stimmen wir somit den Lehrplänen zu, wenn sie hauptsächlich die Vertreter der einheimischen Tier- und Pflanzenwelt, daneben nur einzelne besonders charakteristische Formen fremder Erdteile vorgeführt wissen wollen. Die Art der Behandlung, welche sie vorschreiben, scheint uns hingegen zu sehr die fachwissenschaftliche Seite des Unterrichts hervorzukehren und auf den pädagogischen Gewinn, den derselbe einbringen soll, nicht überall Rücksicht zu nehmen. Zuvörderst hat der Schüler freilich einfach nur die natürlichen Objekte kennen zu lernen und sich deshalb ihre hauptsächlichsten Merkmale einzuprägen; hieran mag sich dann auch eine Vergleichung und Zusammenstellung verwandter Formen reihen, wie dies in den Lehrplänen angeordnet wird, wenn auch der betreffende Wortlaut der methodischen Bemerkungen leicht zu einem vorzeitigen Eingehen auf systematische Behandlung

des Stoffes Anlafs geben dürfte. Schon von Anfang an aber mufs der Unterricht dafür Sorge tragen, dafs der natürliche Beobachtungssinn der Knaben geweckt werde. Dies geschieht in besonders wirksamer Weise, wenn das, was sich in der Natur beisammen findet, auch zu einander in Beziehung gesetzt wird, mit andern Worten, wenn der Schüler durch den Unterricht erfährt, was an natürlichen Objekten sich ihm auf den verschiedenen Gebieten seiner heimatlichen Umgebung, in Wald, Feld, Wiese, im Teich, in Gräben, an Hecken und Zäunen u. s. w., darbietet, um von vornherein sein Augenmerk darauf richten zu können, eine Form des Unterrichts, welche sich besonders für die unteren Klassen eignen dürfte. Insofern sich die Behandlung des Lehrfaches auf solche Weise den lokalen Verhältnissen anschliefst, kann sie in der That als Ergänzung des heimatkundlichen Unterrichts angesehen werden. Ein weiteres Verfahren, das, speziell in der Botanik, nicht bei den äufseren Merkmalen stehen bleibt, sondern auf die tiefer liegenden Verhältnisse, die morphologischen und biologischen Erscheinungen u. s. f. eingeht, ist erst auf den mittleren Stufen angebracht. Die Kenntnis hiervon nebst einer fortschreitenden Bekanntschaft mit dem System ist denn auch das hauptsächlichste Ziel, das in den Lehrplänen dem Unterricht in den Mittelklassen zugeteilt wird. Der Bildungswert, welcher einer derartigen Behandlung des Gegenstandes innewohnt, besteht vor allem in der Pflege des spekulativen Sinnes, der selbständiger den Gründen der Erscheinungen in der Natur nachgeht, nicht aber in der systematischen Vollständigkeit, mit welcher der betreffende Lehrstoff angeeignet wird. Den gleichen Bildungsgewinn bringt auch der den oberen Klassen zufallende Unterricht in der Physik und Chemie. Neben dieser rein wissenschaftlichen Lehrweise jedoch ist auch noch eine andere vorzüglich angethan, das Interesse der Zöglinge auf die Eigenschaften der natürlichen Körper hinzulenken, diejenige nämlich, welche die Natur als Mittel für die menschlichen Zwecke auffafst und demnach z. B. die Frage aufwirft: welches sind die wichtigsten Haustiere, Nutz- und Zierpflanzen, Bau- und Schmucksteine u. s. w., wobei dann auch die Gründe dargelegt werden, warum die einzelnen Objekte in der einen oder anderen Weise Verwendung finden. Hieraus ergeben sich den Schülern wiederum ganz neue Gesichtspunkte für die Betrachtung der hierher gehörigen Naturgegenstände. Nebenbei kann der naturgeschichtliche Unterricht, was auch nicht zu versäumen ist, manches für die Anregung des ästhetischen und religiösen Sinnes thun, nicht blofs im Anschauen der einzelnen Objekte und Teile, sondern auch der grofsen und umfassenden Verhältnisse der Natur. Dafs dieser Unterrichtszweig in letzterer Hinsicht ein wesentliches Förderungsmittel des religiösen Bewufstseins werden kann, ist bereits oben dargelegt worden.

Im ganzen kommt es bei diesem Lehrgegenstande darauf an, Anregungen in den verschiedenen Richtungen zu geben. Der Schüler soll zu einem verständnisvollen Anschauen der Natur angeleitet werden, das ist der Zweck nicht blofs des geographischen, sondern noch vielmehr des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Um so befremdlicher mufs es erscheinen, wenn in den Lehrplänen bestimmt wird, dafs immer auf der nächstfolgenden Stufe das Pensum der vorangehenden wiederholt werden solle. Diese Bestimmung kann nur eine nachteilige Rückwirkung auf den Unterricht selbst ausüben, da dieser infolge dessen von vornherein auf ein mechanisches Einprägen des Stoffes wird angelegt werden müssen. Was für eine Frucht kann es denn aber eintragen, wenn der Knabe z. B. in der Botanik von jeder einzelnen Pflanze zu lernen hat: sie enthält so und so viel Staubfäden und Griffel, wird so und so viel Centimeter hoch, blüht in dem und dem Monat u. s. w. u. s. w.? Statt ihm auf diese Weise eine wertlose Gedächtnisbelastung zuzumuten, sollte der Unterricht ihm die Augen für eine sinnige Auffassung der Natur öffnen. Gerade dieses Fach hätte seine Aufgaben so zu stellen, dafs dieselben sich vollständig in der Lehrstunde erledigen lassen, und die häusliche Arbeitszeit der Schüler nicht durch gedächtnismäfsige Leistungen brauchte in Anspruch genommen zu werden. Die beste Wiederholung, welche der Befestigung der unterrichtlichen Ergebnisse zu dienen hat, ist diejenige, welche sich an einen Spaziergang anschliefst, auf welchem den Zöglingen Gelegenheit geboten wird, die gewonnenen Anregungen und Interessen zu bethätigen.

Ein weiteres Mittel zur Bewältigung des naturwissenschaftlichen Unterrichtsmaterials mufs noch erwähnt werden, das als solches zwar in den Lehrproben nicht aufgeführt ist, aber sich aus den darin im allgemeinen niedergelegten methodischen Winken und Vorschriften ergiebt: die sprachliche Verarbeitung desselben. Wie unsern früheren Ausführungen zufolge der gesamte Gedankenkreis, so kann auch der natürliche Vorstellungskreis nur vermittelst der Sprache seine vollständige Durchdringung und Bearbeitung erhalten; deshalb mufs schon bei Betrachtung der einzelnen Objekte ein zusammenhängender Vortrag geübt werden, wie dieser auch durch Behandlung allgemeinerer Aufgaben aus dem naturgeschichtlichen und naturwissenschaftlichen Gebiete zur Geltung zu bringen ist. Wie endlich auch die Mathematik durch Bearbeitung der quantitativen Verhältnisse zur Bewältigung des natürlichen Vorstellungskreises beitragen kann, ist schon an früherer Stelle erörtert worden.

Wir haben im Vorstehenden die Stellung und Aufgabe, welche den verschiedenen Fächern im Rahmen des Lehrplans zufallen, darzulegen versucht. Der gesamte Unterricht verfolgt hiernach ein gemeinsames Ziel, welches auf die den ganzen Menschen umfassende

veredelnde Ausbildung der Zöglinge gerichtet ist, mit der Mafsgabe, dafs die Einwirkungen der Lehrthätigkeit auf dieselben nicht mit der hierfür gestellten Frist abgeschlossen sind, sondern ihnen zugleich Antriebe für ideale Bethätigung im spätern Leben eingepflanzt werden. Angesichts dieses Zieles müssen alle Hindernisse, welche sich der Erreichung derselben entgegen stellen, aus dem Wege geräumt werden. Dies gilt aber vor allem inbetreff der durch die neue Lehrordnung geschaffenen vorläufig abschliefsenden Prüfung auf der Mittelstufe. Wir haben in den obigen Darlegungen wiederholt darauf hingewiesen, dafs sich der Unterricht vielfach durch die Rücksicht auf den äufsern Erfolg leiten läfst, eine Rücksicht, wodurch der Ertrag für die innere Seite der Bildung notwendig verkürzt werden mufs. Hierauf sehen sich die Lehrer aber durch die neue Veranstaltung geradezu hingedrängt, da eine Prüfung immer ihre Vorbereitung erfordert, wenn die Zöglinge im Feuer nicht versagen sollen. Diesen Umstand verkennen auch die Lehrpläne keineswegs, vielmehr weisen sie ausdrücklich die Lehrer auf ihre Pflicht hin, »den Abschlufs durch zweckmäfsige Methode von unten auf vorzubereiten und denselben im sechsten Jahrgang in einem gesicherten Wissen und Können zu erreichen.« So kann es nicht ausbleiben, dafs der Unterricht der mittleren Klassen, deren Schüler in dem gerade mit besonderer Vorsicht zu behandelnden Alter der körperlichen Entwicklung stehen, unter den Folgen der neuen Einrichtung empfindlich zu leiden haben, und vor allem der Lehrgang der unmittelbar auf die Prüfung hinarbeitenden sechsten Stufe — soviel läfst die durch die neue Lehrordnung geschaffene Praxis schon jetzt erkennen — gewährt den unerfreulichen Anblick des Hetzens und Treibens, das eine pädagogische Wirkung des Unterrichts wenig aufkommen läfst. Dazu kommt, dafs eben um des Abschlusses willen fast der gesamte Lehrstoff auf diesen Stufen zusammengedrängt und hierdurch eine Mehrbelastung herbeigeführt worden ist, der keine entsprechende Sichtung in den einzelnen Disziplinen — mag selbst eine und die andere Anmerkung der lateinischen und griechischen Grammatik gestrichen sein — gegenübersteht. In direktem Widerspruch zu der beabsichtigten Erleichterung steht auch die durch die Prüfungsordnung geforderte Sicherheit in der Anwendung der syntaktischen Regeln, eine Zielleistung, welche schon seither die gröfsten Schwierigkeiten verursachte, an der man aber auch jetzt noch trotz der verminderten Stundenzahl festhält, und so wird die Zeit und Kraft der Schüler nach wie vor in einseitiger Richtung auf die »positiven«, d. h. eben die examinierbaren Ergebnisse des Unterrichts in Anspruch genommen. Eine abschliefsende Bildung kann auch ohne besondere Prüfung erzielt werden; eben der Wegfall der letzteren würde es ermöglichen, die Seiten der Lehrthätigkeit, welche der Vorbereitung auf dieselbe dienen, zurückzudrängen und

dadurch eine Entlastung herbeizuführen, wie sie durch die Rücksicht auf die erst halb erwachsenen Jungen geboten ist, und wie sie — daran ist nicht zu zweifeln — in der wohlwollenden Absicht an mafsgeblicher Stelle liegt.

Die Frage allerdings, wie in bezug auf die Jugendbildung positiv eine Wendung zum Bessern angebahnt werden kann, ist in erster Linie eine persönliche, die Lehrer angehende. Diese müssen für die Lösung der ganz neu an sie herantretenden Aufgaben systematisch herangebildet werden. Der sich auf ein Jahr erstreckende Besuch eines pädagogischen Seminars, der diesem Zweck bestimmt ist, reicht noch nicht einmal aus, um die angehenden Lehrer dauernd für eine pädagogische Erfassung ihres Berufes zu gewinnen; nur einige praktische Winke und »Rezepte« nehmen sie mit in ihre spätere Thätigkeit hinüber. Durch die Einrichtung der Seminare ist auch für die pädagogische Ausbildung der bereits im Amt befindlichen Lehrer noch nichts gethan. Diese gilt es zu einer höheren Auffassung ihrer Aufgabe heranzuziehen; dazu mögen regelmäfsige, an die Schulbehörde einzusendende Berichte dienen, in denen sie sich zunächst über die Mafsnahmen zu äufsern haben, durch welche sie den in den Lehrplänen enthaltenen Weisungen und Forderungen in bezug auf pädagogische Gestaltung und Verwertung des Unterrichts Rechnung zu tragen bemüht sind, und durch die sie sodann zugleich auch zu selbständigen Bestrebungen in dieser Richtung veranlafst werden. Ein pädagogisches Kränzchen sollte in keinem Lehrerkollegium fehlen. Auf diese Weise suche man das Interesse und die Begeisterung der Lehrer für die Sache der Jugendbildung zu erwecken; dazu gehört aber auch, dafs sie auf der andern Seite von dem Übermafs an den mechanischen Arbeiten befreit werden, das in Verbindung mit der erst jetzt gehobenen Ungunst der materiellen Lage dem ganzen Stande einen gewissen illiberalen Charakter aufgedrückt hat, so dafs man kürzlich an öffentlicher Stelle — gewifs zwar nicht ohne Übertreibung — erklären durfte, es könne keinem jungen Manne aus besser gestellter Familie zugemutet werden, die Lehrerlaufbahn einzuschlagen. Bis jetzt freilich scheint trotz des Erscheinens der Lehrpläne auf dem Gebiete der Jugendbildung noch alles beim alten geblieben zu sein, und die Lehrerwelt beeilt sich nicht übermäfsig mit Verbesserungen, da ziemlich allgemein die Überzeugung vorherrscht, die gegenwärtigen pädagogischen Bestrebungen, die von leitender Stelle aus gefördert werden, seien eine vorübergehende Erscheinung und würden sich in wenigen Jahren wieder verlaufen haben.

Die Sache der Schulreform hat endlich auch eine sozialpolitische Seite, wie es denn nebenher auch politische, in der zunehmenden Verwirrung unserer sozialen Verhältnisse liegende Gründe waren, welche den Kaiser zur Einleitung der Reform ver-

anlafsten. Und in der That reicht die Wirkung derselben, wie die Geschichte lehrt, auf das politische Gebiet hinüber. Denn durch die Reform der öffentlichen Erziehung rettete Lykurg einst den Staat der Spartaner. Auch unser Staat und unsere Gesellschaft sind bedroht. Am sichersten wird man sie stützen, wenn man, statt immer nur hier und dort etwas zu pasteln und nachzubessern, den ganzen Bau neu begründet. Dies geschieht aber dadurch, dafs unserer Gesellschaft durch eine verbesserte und vertiefte Jugendbildung ein neuer Geist eingeflöfst wird, fo dafs sie denen, die sie umzustürzen suchen, nicht mehr das Beispiel der Selbstsucht und Genufssucht bietet, sondern das Vorbild der Selbstverleugnung und idealen sittlichen Strebens.*)

Soll aber die Schulreform ihren Zweck erfüllen, so bedarf es vor allem der thätigen Mitwirkung der gebildeten Kreise der Nation, da die Schule den vollen erziehlichen Einfluls ihren Zöglingen gegenüber dann erst entfalten kann, wenn sie an der verständnisvollen Teilnahme des Elternhauses wirksame Unterstützung findet. Diese über die Ziele der hierauf gerichteten Bestrebungen in knappster Form aufzuklären, sollte hauptsächlich die Aufgabe der vorliegenden Zeilen sein.

B. Mitteilungen.

I. Vereinigung von Freunden der freien Schulgemeinde.

Es ist bei Gelegenheit der Generalversammlung, welche der Verein für wissenschaftliche Pädagogik zu Pfingsten 1892 in Zwickau abgehalten hat, eine Vereinigung gegründet worden, welche in Anschlufs an den in der »deutschen Rundschau« enthaltenen Aufsatz »Zur Schulgesetzgebung« von Herrn Professor Dr. Rein sich vorgenommen hat, alle zuständigen Mittel und Wege aufzusuchen, um das Familienprinzip in die Schulgesetzgebung einzuführen und damit die Bildung freier Schulgemeinden zu ermöglichen. Die Zahl der Mitglieder betrug in Zwickau 29, sie ist gegenwärtig auf 35 angewachsen. Von Leipzig aus, das die Vereinigung veranlafst hatte, ist darauf am 10. Juli ein autographiertes Korrespondenzblatt versendet worden, welches die Mitglieder ersucht, anzugeben, in welcher Weise sie zu wirken

*) Der Herausgeber d. Z. gestattet sich hier auf ein Schriftchen hinzuweisen, dafs von ihm im Laufe d. J. bei Beyer u. S. in Langensalza herausgegeben wird. Es behandelt die Schulreformfrage im Zusammenhang mit den geistigen Strömungen, die die Gegenwart beherrschen.

beabsichtigen. Die Antworten auf diese Anfrage werden jetzt erwartet. Da nun alles darauf ankommt, dafs die ins Werk zu setzende Agitation von möglichst vielen Seiten, gleichwohl aber nach einem wohlüberlegten Plane erfolgt, so gestatte ich mir, folgende unmafsgebliche Vorschläge zu machen.

Als erste Aufgabe mufs es wohl betrachtet werden, die Idee der freien Schulgemeinde in pädagogischen Kreisen bekannt zu machen, um die Stimmen der Lehrer für dieselbe zu gewinnen. Nach dieser Richtung hin ist seit Jahrzehnten schon manches geschehen, aber die verkehrten Wege, welche die Schulgesetzgebungen in den einzelnen deutschen Ländern, neuerdings besonders in Preufsen, eingeschlagen haben, sowie die in der Presse zu Tage tretenden Äufserungen beweisen, dafs weder bei den Lehrern, noch bei den sonst beteiligten Kreisen ein Verständnis für die Anwendung des Familienprinzips auf dem Gebiete des Schulwesens herbeigeführt worden ist. Dieser Umstand weist darauf hin, dafs wir uns zu einer erhöhten Thätigkeit angespornt fühlen müssen. Dies kann durch Vorträge, zunächst in Lehrervereinen, und durch eine ausgedehnte Benutzung der Presse, zunächst vielleicht auch nur der pädagogischen, erfolgen. Zur Informierung weise ich an erster Stelle auf Dörpfelds freie Schulgemeinde und ihre Anstalten (Gütersloh, Bertelsmann. 1863) und auf seine jüngst erschienene Denkschrift (Das Fundamentalstück. Hilchenbach, Wigand. 1892) hin. Auch Stoys Encyclopädie, sowie Zillers Grundlegung enthalten beachtenswerte Fingerzeige. Besonders instruktiv sind Rolles Abhandlungen: Die finanzielle Selbständigkeit der Schule (Evang. Schulblatt 1888, No. 5) und: Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche (Pädagog. Studien 1889. 4. Heft). Der annähernden Vollständigkeit halber erwähne ich auch meine Schrift: Die Reform der Gesellschaft etc. (Leipzig, Reichardt. 1886), sowie Trüpers Abhandlung: Familienrechte (Langensalza, Beyer u. Söhne. 1892), die zugleich einen kritischen Überblick giebt. Eine wesentliche Unterstützung würde unser Vorgehen darin finden, wenn alle Thatsachen gesammelt und veröffentlicht würden, welche die Unhaltbarkeit der jetzt gebräuchlichen Schulgesetzgebung jedermann vor Augen stellen. Für derartige Darstellungen würden sicherlich auch solche pädagogische Zeitungen ihre Spalten öffnen, deren Schulverfassungsideale mit den unsrigen nicht übereinstimmen. Ebenso dürfte manche politische und belletristische Zeitung für klar und populär geschriebene Aufsätze dieser Art unschwer zu gewinnen sein. Nur müfste dann auch dafür gesorgt werden, dafs solche in die Presse übergegangene Mitteilungen an eine Centralstelle eingesendet würden, welche für eine noch weitere Verbreitung zu sorgen hätte. Wenn man sieht, wie politische Parteien in dieser Beziehung vorgehen, so wird man über den einzuschlagenden Weg nicht im unklaren sein können.

Mit dieser Thätigkeit könnte man sich vorerst begnügen. In der »Vereinigung« sind jetzt bereits 16 Orte vertreten und wenn es gut geht, so werden es am Ende des Jahres 30 oder 40 sein. Wenn an allen diesen Orten in der angegebenen Weise gewirkt wird, und wenn es aufserdem gelänge, in Zeitschriften Zutritt zu erlangen, welche von den Familien ge-

lesen werden, so könnte vielleicht schon in Jahresfrist der Grund zu einer aufsteigenden Bewegung in betreff unserer Sache gelegt sein.

Aber es ist nicht Jedermanns Sache in Zeitungen zu schreiben oder vor einem widerwilligen Vereine neue Ideen vorzutragen. Was soll nun ein solcher Kollege thun? Da erinnern wir uns, dafs die Familie die Hauptinteressentin an der Schule ist und fragen uns, ob diese nicht vielleicht auf direktem Wege zu gewinnen sei. Wer aber die Verhältnisse kennt, wer da weifs, dafs jetzt die Familienväter keine blasse Idee von ihren angeborenen »Elternrechten« haben und wer aufserdem die fast erdrückende Macht der Staatsschule in Betracht zieht, wird hierzu wenig Mut verspüren. Da kann man also nur auf Umwegen einigermafsen zum Ziele kommen. In der Zwickauer Versammlung wurden von einer Seite Elternabende empfohlen. Ganz recht. Sie dienen dazu, ein Band zwischen Schule und Haus herzustellen, um den Eltern ein besseres Verständnis in betreff ihrer Erziehungsaufgaben zu verschaffen. Aber das reicht für unsern Zweck nicht aus. Soll die Familie dereinstmals imstande sein, ihre Rechte zurückzufordern und auszuüben, so mufs sie selbst erst wieder in sich gefestigt und auf einen höhern sittlichen und intellektuellen Standpunkt emporgehoben werden. Dies können vereinzelte und lose organisierte Elternabende nicht erreichen. Da müssen Familienvereine entstehen, aber solche, die sich an eine bestimmte Schule anschliefsen und auch Aufgaben übernehmen, welche diese in besonderer Weise zu fördern vermögen. Die Schule als solche kann sich um kränkliche und schwächliche Kinder, um Waisen und Halbwaisen, um Verwahrloste einerseits, um Talentvolle andererseits etc. so gut wie gar nicht kümmern. Nun giebt es zwar Vereine, welche nach diesen Richtungen hin manches thun, und es sind nicht wenige Lehrer, welche hier thätig mitwirken. Aber es ist nicht das Richtige, wie überhaupt an der Vereinsmeierei der Gegenwart uns nicht viel gelegen sein kann. Solche Vereine arbeiten zu sehr im Grofsen, und das Einzelne entschwindet ihnen. Alle diese Bestrebungen (Verein für Ferienkolonien, Schrebervereine, Vereine für sittlich gefährdete Kinder, Vereine zur Unterstützung talentvoller Knaben, Mädchen- und Knabenhorte etc.) müssen sich an bestimmte Schulen anknüpfen und sich in den dazu gehörigen Familienvereinen konzentrieren. Diese letztere dürfen demnach nicht blofs dazu da sein, dafs die Mitglieder allmonatlich einmal einen Vortrag anhören, sondern diese müssen in den Dienst der Schule gestellt und, der Eine in dieser, der Anderer in jener Sektion, praktisch arbeiten, wobei sie zugleich am besten lernen, wie man seine eignen Kinder erzieht. Diese praktische Thätigkeit ist aber auch noch aus einem anderen Grunde nötig. Die freie Schulgemeinde beruht nicht blofs auf dem Familienrechte, sondern auch auf dem Prinzipe der Selbstverwaltung und Selbstregierung. Wer nun weifs, wie wenig Leute es gegenwärtig giebt, die gewillt und geschickt sind, ein Gemeindeamt zu verwalten, der wird sich sagen müssen, dafs solche Vereine, wie wir sie meinen, nach der angegebenen Richtung eine vortreffliche Schulung darbieten werden.

Auf der Zwickauer Versammlung wurde auch von einer Seite die Thätigkeit der Lehrer in den Gewerbevereinen empfohlen. In der That, wenn es gelingen könnte, die Handwerker wieder für ihre Lehrlinge und Gesellen zu interessieren, so würde da, wo es keinen Familienverein giebt, ein kleiner Ersatz geschaffen, und wäre letzterer da, so könnten die Mitglieder des Gewerbevereins ihn wirksam unterstützen. Denn der Familienverein hat nicht blofs die Schulgemeinde, sondern an letzter Stelle die Erziehungsgemeinde, über welche ich in meiner Reform etc. ausführlich gesprochen habe, vorzubereiten. Die Erziehungsgemeinde hat es aber sowohl mit dem vorschulpflichtigen Alter als mit der der Schule entwachsenen Jugend zu thun, und so könnten Mitglieder unserer Vereinigung recht wohl auf eine zweckmäfsige Beschäftigung bezw. Unterhaltung der jungen Handwerksleute in ihrer freien Zeit Bedacht nehmen, ebenso wie dies die von dem Verein für innere Mission ins Leben gerufenen Jünglingsvereine thun, an welche sie sich auch unter Umständen anschliefsen könnten.

Viele Lehrer haben aber eine fast unüberwindliche Abneigung vor Vereinen und Veranstaltungen, wo sie mit Geistlichen in Berührung kommen können. Das ist jedoch ganz falsch. Nach meiner Erfahrung werden die Geistlichen unsre besten Bundesgenossen sein. Es giebt allerdings solche, die, weil die Kirche jetzt in der Schule wenig zu sagen hat, grollend beiseite stehen, ja sich darum prinzipiell gar nicht mehr um die Schule kümmern. Aber diese werden sicherlich bald gewonnen sein, wenn sie sehen, wie wir der Kirche als Teilinteressentin an der Schule volle Gerechtigkeit wiederfahren lassen. Schlimmer sind die bequemen, sowie die, welche überhaupt eine Verbesserung des Menschengeschlechts für unmöglich halten. Diese werden sich lange abwartend verhalten. Begnügen wir uns zunächst mit denen, welchen wie uns die Omnipotenz des Staates zum Ärgernis gereicht und die aufserdem sich ernstlich sagen, dafs ohne eine rechte Jugenderziehung die Kirche und damit das Reich Gottes auf Erden nicht gedeihen kann. Freilich müssen wir auch ihnen auf ihrem Gebiete entgegenkommen. Die Kirche, seit Menschengedenken starr und ohnmächtig an Leib und Gliedern, fängt jetzt an, sich zu beleben. Auch fühlt sie mehr und mehr die Fesseln, die der Staat um sie geschlungen hat, die unter allen Umständen abzustreifen sind. An diesem Prozesse, der einmal auch die Hierarchie aus der Welt schaffen wird, müssen wir lebhaften Anteil nehmen, und das kann jeder thun, indem er ein lebendiges Glied seiner Kirchengemeinde wird. Man bedenke hierbei vor allem, dafs die künftige Schulgemeinde, richtig konstruiert, denselben räumlichen Boden hat, auf dem die Kirchengemeinde steht. Sind aber die Mitglieder der Kirchengemeinde die geborenen Mitglieder der zukünftigen freien Schul- und Erziehungsgemeinde, so folgt daraus von selbst, dafs wir uns möglichst bald, auch wenn uns nicht alles gefallen sollte, an unsere Kirchengemeinden anschliefsen und zu ihrer Belebung nach Kräften beitragen. Ihre Hilfe ist besonders wichtig, wenn z. B. neue Schulen errichtet werden, denn für diese mufs, wenn es nach unserem Sinne gehen soll, das Territorium der Kirchengemeinde mafsgebend sein. Beide, Schule und Kirche, müssen einen und

denselben Bezirk haben, wie dies ja auch an vielen kleinern Orten der Fall ist. Entsteht nun hier ein Familienverein, so ist viel gewonnen. Als selbstverständlich mufs zunächst angenommen werden, dafs die Lehrer im Schulbezirke wohnen und ihre eigenen Kinder, so lange es irgendwie geht, in die Schule schicken, an der sie wirken. Jetzt sind also Mitglieder des Familienvereins nicht nur die Interessenten an der im Kirchspiel liegenden Schule, sondern sie sind auch Mitglieder der Kirchengemeinde. Ein Aufblühen des Familienvereins kann also eine Neubelebung der Kirchengemeinde leicht zur Folge haben. Andererseits darf angenommen werden, dafs die Geistlichen und Kirchenvorsteher sowie andere kirchlich gesinnte Männer ihre Kinder ebenfalls der betreffenden Schule zuschicken und selbst Mitglieder des Familienvereins werden, dafs sie jedenfalls ihm ihre Teilnahme und Unterstützung darbringen, weil sie in den Mitgliedern desselben ihre Kirchenangehörigen erblicken.

Es giebt, wie gesagt, viele Orte, wo Kirche und Schule ein und dasselbe Territorium haben, wo also ein solch gemeinsames Wirken recht wohl möglich ist. Es kann unter Umständen auch angezeigt sein, den Familienverein so zu konstruieren, dafs er nicht blofs der Schule, sondern auch der Kirche dient. Oder es kann die Kirchengemeinde einen Parochialverein oder Hausväterverband haben, in dem bisher die Fragen der Jugenderziehung nicht berücksichtigt wurden. Durch Errichtung einer Erziehungssektion liefse sich dann der Mangel abstellen. Aber dies alles würde nur möglich sein, wenn Lehrer und Geistliche es lernen, einträchtlich zusammenzuwirken, was bei einigem guten Willen recht wohl möglich ist. Mag nun aber die Familienvereinigung in der einen oder andern Weise erfolgen, so ist sicher viel erreicht, wenn es zwischen Schule und Kirche zu einer herzlichen Übereinstimmung kommt und wenn die Familien, die beiden Körperschaften angehören, sich von einer christlichen Gemeinschaft getragen und gehalten fühlen.

Gleichwohl täusche man sich nicht, denn mit alle dem haben wir noch keine freie Schulgemeinde. Jetzt ist die Schule in ihrer Verfassung nur ein Anhängsel des Staats; wir wollen ihre Selbständigkeit. Jetzt ist der Staat Alleinherr über die Schule, wir wollen ihn zum Teilinteressenten machen und ihm nur eine beschränkte Macht gestatten. Es wird schwer halten, ihn in seine Grenzen zurückzudrängen, zumal die gesamte Bureaukratie hinter ihm steht, deren Existenz durch unser Vorgehen in Frage gestellt ist. Ja wenn es gelänge, eine der mafsgebenden Parteien für eine sachgemäfse Revision der Schulverfassung zu gewinnen. Aber woher soll dieser die dazu erforderliche Einsicht kommen, da selbst die pädagogischen Kreise sie noch nicht besitzen und die Familie, um deren Rechte gekämpft werden soll, noch in festem Schlafe liegt? Wenn aber auch eine der politischen Parteien für die freie Schulgemeinde mit Erfolg einträte, so wäre dies doch nicht das Rechte, denn über kurz oder lang würde, wie die Erfahrung lehrt, eine andere Partei ans Ruder kommen und die eingeführte Schulverfassung würde wieder aufgehoben werden. Auf so schwankende Füfse dürfen wir also unsere Pläne nicht

stützen, ganz abgesehen davon, dafs dies bei dem jetzt bestehenden Parteiwesen nur nach der do-ut-des-Politik geschehen könnte, wir also, um zu unserem Ziele zu gelangen, Parteizwecke mit erstreben müfsten, die wir im Grunde der Seele vielleicht nicht billigen. Ein so unwürdiges Verfahren dürfen wir nicht einschlagen, durch etwaige politische Händel wollen wir unsere Sache nicht verunreinigen.

Da wird nichts anderes übrig bleiben, als dafs wir Truppen werben und es einmal dahin bringen, selbst eine Partei zu werden, mit Einflufs und Gewicht in der Kommunalverwaltung und auf den Landtagen, denen das Schul- und Kirchenwesen untersteht. Was sagt Dörpfeld in seiner oben erwähnten für unsere Bestrebungen grundlegenden Schrift? Sehen wir nur den Titel an. Er lautet: Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate.

Hiermit ist gesagt, worauf wir hinzuarbeiten haben. Seit dem Erscheinen von Dörpfelds Schrift, also seit dreifsig Jahren, ist, so viel ich weifs, praktisch nichts in der angegebenen Richtung geschehen. Es kann sein, dafs es auch jetzt noch nicht möglich ist. Aber es ist unsere Pflicht, uns klar zu werden, was wir jetzt, was wir in Zukunft zu thun haben, wenn wir unser Ziel einmal erreichen wollen.

Leipzig, im September 1892. Ernst Barth.

---

2. Chr. Muff-Stettin: Bericht aus dem Gymnasial-Seminar.

In der Zeitschrift für das Gymnasialwesen von H. Kern und H. J. Müller, 46. Jahrgang, 5. H., ist ein Bericht über »Unser zweites Seminarjahr« von Direktor Chr. Muff in Stettin gegeben worden.

Bisher sind noch wenig Nachrichten in weitere Kreise aus den neu errichteten Gymnasial-Seminaren gedrungen. Deshalb ist der Bericht des Herrn Muff besonders freudig zu begrüfsen; die Leser d. Z. dürfte vor allem eine Stelle aus ihm interessieren, die sich Seite 5 findet: »Dafs wir bestrebt gewesen sind, in unserem Seminar die neuere, auf Herbart gegründete Pädagogik in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen, leugne ich nicht; ich rechne mir das vielmehr zum Verdienst an. Sie hat das Höchste in der Ausbildung der Methodik und Didaktik geleistet, sie hat die ganz unabweisbare Forderung, dafs Unterricht und Erziehung Hand in Hand gehen müssen und dafs der erziehende Unterricht der rechte ist, mit allem Nachdruck aufgestellt; sie hat die Frage nach der gründlichen Ausbildung der Lehrer für ihren schönen, aber schweren Beruf für die unerläfs-

liche Vorbedingung jeder gesunden Schulreform erklärt und für eine systematische Ausbildung die denkbar besten Vorarbeiten geliefert. Man braucht nicht mit allem einverstanden zu sein, was sie lehrt, man kann ihre Forderungen übertrieben, meinetwegen mafslos nennen, aber die Gefahr, dafs man durch sie wie durch eine Zwangsjacke eingeengt und in der freien Bewegung geengt würde, ist ganz ausgeschlossen, und es ist noch immer die Erfahrung gemacht worden, dafs einer um so mehr von ihr hat, je tiefer er in sie eindringt. Der rohe Naturalismus wird von ihr bekämpft, nicht die persönliche Eigenart. Auch innerhalb der rationellen Methodik ist jeder Individualität voller Spielraum gelassen. Und warum stöfst man sich an der strafferen Fassung? Es kann nichts mit Erfolg gelehrt werden, was nicht die Form eines Systems annimmt oder doch in sich ein wohlgeordnetes, einheitliches Ganzes ist. Von irgend einer mehr oder weniger festen Grundanschauung mufs also jeder ausgehen, der angehende Lehrer theoretisch und praktisch anleiten will. Ein eklektisches Verfahren empfiehlt sich hier so wenig wie anderswo.«

3. Zum Unterrichte in der französischen Sprache.

Im dritten Hefte des Jahrgangs 1892 dieser Zeitschrift hat Herr Baetgen meine französischen Lesebücher einer Beurteilung unterzogen, die hinsichtlich der Form wie auch des Inhalts meinen Dank verdient. Indem ich denselben hierdurch ausspreche, benutze ich die Gelegenheit zu einigen Bemerkungen, die mir besonders am Platze zu sein scheinen.

Herr Baetgen ist mit der Auswahl der Lesestücke nach der sachlichen Seite hin einverstanden, aber er hegt Bedenken gegen die Ungleichmäfsigkeit, welche sich in den sprachlichen Schwierigkeiten kundgebe. Diese Ungleichmäfsigkeit läfst sich nun allerdings nicht verkennen, aber ich kann nicht zugeben, dafs sie nur durch mein Streben nach Konzentration des Unterrichts bedingt worden sei. Sie wird überall da hervortreten, wo Verfasser fremdsprachlicher Lesebücher die Lesestoffe nicht selber schaffen, sondern sie (aus wohlerwogenen, hier aber vorläufig nicht zu erörternden Gründen) guten Schriftstellern entnehmen (vgl. die vielgebrauchten Lesebücher für den fremdsprachlichen Anfangsunterricht von Kühn, sowie von Dörr und Vietor.) Übrigens können diese Ungleichmäfsigkeiten nur in dem Falle wesentlich störend wirken, dafs die Lektüre nicht im Vordergrunde des Sprachunterrichts steht, sondern, wie es bisher meistens der Fall war, in den Hintergrund tritt, ja nicht einmal mit dem Grammatik-Unterrichte organisch verbunden ist. Auf eine derartige Verwendung der Bücher habe ich der Hauptsache nach auch nicht gerechnet. Die erste Veranlassung zur Herausgabe der Lesebücher lag in dem Be-

dürfnisse unserer Anstalt, einer neunstufigen höhern Mädchenschule, in welcher der Unterricht im Französischen im Sinne des Zillerschen Lehrplansystems und der neueren »Reformer« erteilt werden sollte, und hier haben sich die Bücher nach dem Urteil der Fachlehrer als durchaus brauchbar erwiesen. Vierzehnjährige Mädchen, die Erckmann-Chatrian lesen, bewältigen die etwas schwereren Sprachstücke von Béranger und Victor Hugo, ohne dafs eine sonderlich gröfsere Anstrengung sichtbar würde. Über die Erfahrungen, welche andere Anstalten — es sind ihrer schon ziemlich viele, die die Bücher benutzen — in dieser Beziehung gemacht haben, ist mir bisher nichts bekannt geworden. Ich würde aber für etwaige Mitteilungen dankbar sein, da das Lesebuch zur Geschichte der Befreiungskriege demnächst neu gedruckt werden mufs. Es könnte alsdann auf sich begründet erweisende Ausstellungen Rücksicht genommen werden.

Ich werde bei Veranstaltung der zweiten Auflage selbstverständlich auch den Tadel Baetgens über den zu grofsen Umfang der Bücher prüfen, mufs aber jetzt schon bemerken, dafs Herr Baetgen im Irrtume ist, wenn er meint, ich habe die Lektüre zu den Entdeckungsreisen und zu den deutschen Befreiungskriegen zusammen für die Durcharbeitung innerhalb eines Jahres bestimmt. Davon kann schon in Rücksicht auf das Zillersche Lehrplansystem keine Rede sein, und somit scheidet dieser Tadel von selbst aus den Gegenständen der Erwägung. Über die Frage, ob die Bücher nicht dennoch zweckmäfsig etwas gekürzt werden können, läfst sich reden. Ich würde diese Frage schon jetzt bejahen, wenn die Anstalten, an denen die Bücher bis jetzt gebraucht werden, in ihren Bedürfnissen und Kräften nicht zu vielgestaltig wären, und diesen Bedürfnissen und Kräften werde ich nach wie vor Rechnung tragen müssen, schon aus buchhändlerischen Gesichtspunkten. Wollte ich letztere ganz aufser acht lassen, so möchte sich kaum ein Verleger finden. Ich bin aber auch der Ansicht, dafs Reichhaltigkeit bei billigem Preise kein schlimmer Fehler ist, und die Beträge von 1,20 M. bezw. 0,95 M. für die Lektüre je eines ganzen Jahres dürften für Schüler höherer Lehranstalten kaum zu hoch erscheinen, auch wenn das eine oder andere Stück nicht verwertet werden könnte.

Im übrigen sehe ich meine Bücher selbst als einen »Versuch« an, und ich würde mich sehr freuen, wenn Herr Baetgen darin recht behalten sollte, dafs diesem ersten Versuche von anderer Seite weitere und erfolgreiche nachfolgen sollten, wie ich denn auch schon den Anfang gerne kundigeren und geschickteren Händen überlassen hätte. Indessen ist daran bei der gegenwärtigen Ermattung auf dem Arbeitsgebiete des Lehrplansystems vorerst wohl nicht zu denken.

Altenburg, 29. Aug. 1892. Chr. Ufer.

4. Einige neuere Erscheinungen aus der pädagogischen Litteratur der Vereinigten Staaten Nordamerikas.

1. Unter den neuesten Ausgaben der »American Academy of Political and Social Science« (ein Verein für die Untersuchung allerlei nationalökonomischen und sozialen Probleme, der seit dem 14. Dezember 1889 besteht) befindet sich eine kleine Schrift, die alle Herbartianer interessieren wird. Es ist dies die »Ethical Training in the Public Schools« (ethische Erziehung in den öffentlichen Schulen) von Dr. Charles de Garmo, President of Swarthmore College, Pennsylvania. Das Schriftchen ist offenbar durch die jetzt rege und viel bestrittene Frage der ethischen und religiösen Erziehung in den öffentlichen Schulen der Vereinigten Staaten hervorgerufen worden. Der Verfasser ist der Meinung, dafs, da die Schulen der Ver. St. unter den heute vorhandenen Bedingungen einen geeigneten Religionsunterricht nicht geniefsen können, oder als Staatsschulen nicht geniefsen sollen, der Ersatz dafür im wesentlichen denselben Inhalt haben soll, — einen Inhalt, der die Aufmerksamkeit und das dauernde Interesse der Zöglinge zu erwecken vermag. Demgemäfs stellt sich der Verfasser ein dreifaches Problem vor: 1) das Aufsuchen der ethischen Grundbegriffe, 2) das Feststellen der brauchbaren Formen, in denen diese Grundbegriffe verkörpert sind; 3) die Bestimmung der pädagogischen Mittel zur Anwendung der ethischen Ideale in der Zucht.

Die ethischen Grundbegriffe, die der Verfasser aufstellt, sind im wesentlichen die fünf Ideen der Herbartischen Ethik. Die Darstellung derselben stimmt mit der gewöhnlichen Auffassung dieser Ethik überein. Eine wesentliche Abweichung besteht aber in der Aufstellung einer sechsten Idee, die der Verfasser die Lehre des Dienstes (Doctrine of service) nennt und die er zu den drei mehr objektiven Ideen zählt. Es leuchtet hier jedoch nicht ein, warum die Lehre des Dienstes, wenn auch im Leben Jesu verkörpert, als selbständige Idee aufgestellt wird; vielmehr ist sie wesentlich von der Idee des Wohlwollens unterstützt und von der der Vollkommenheit abhängig. Ohne diese zwei Ideen wäre die Lehre des Dienstes undenkbar, letztere enthält nichts, was die ersteren nicht fordern. Dafs der Verfasser die Beziehung der Grundbegriffe der Herbartischen Ethik zur Religion, speziell zum Christentum hervorheben will, ist zu loben; es ist eben das Geniale an diesen Ideen, dafs sie alle möglichen ethischen Forderungen und Zwecke in sich schliefsen. Demgemäfs hätte man auch mit Fug und Recht andere untergeordnete Ideen aufser der des Dienstes hervorheben können. Die letztere ist keine selbständige und unabhängige Idee.*) Sehr zweckmäfsig aber wäre es, die Lehre des Dienstes als untergeordnete Idee besonders hervorzuheben.

---

*) Nahlowsky: Allgemeine Ethik. § 15, besonders S. 137—143.

Die Art und Weise der Anwendung, die der Verfasser sich vorstellt, verdient Anerkennung und eingehende Beachtung. Er will, dafs diese Ideen dem Kinde allmählich zum Bewufstsein gebracht werden, indem es in die Geschichte und den litterarischen Reichtum seines Vaterlandes hineingeführt wird. Betreffs der Litteratur betont er auch die Wichtigkeit derselben als Mittel zur Bildung der Phantasie. Nur eine gesund entwickelte Einbildungskraft vermag dem Individuum einen wirklich wertvollen Inhalt in der Litteratur oder selbst in der Geschichte zu enthüllen. Der Verfssser will aber nicht, dafs die ethischen Begriffe dem Zögling allein durch die Geschichte und Litteratur bekannt werden. Vielmehr erfahren diese Ideen täglich zahlreiche Anwendungen in der Umgebung des Zöglings, solche Anwendungen, die sich innerhalb des Gesichtskreises des Kindes vollziehen, sollen jedenfalls ihre pädagogische Verwertung finden. Diese letzte Anwendung führt schliefslich auch zur Betrachtung der abgeleiteten oder gesellschaftlichen Ideen und ihrer Beziehung zum Staate. In den letzten Schuljahren soll der Zögling bis zu einem gewissen Grade seinen Staat, dessen Verfassung und seine eigenen bürgerlichen Pflichten genügend kennen lernen. Im ganzen ist das Schriftchen des Herrn Dr. Garmo nicht nur anzuerkennen, sondern auch zu loben.

2. In der amerikanischen Zeitschrift, »The Forum«, Dezember 1891, erschien eine kurze Abhandlung von dem Herrn Dr. J. M. Rice über »Need School be a Blight to Childlife?« (Braucht die Schule das Kindesleben zu vereiteln?) Der Verfasser, der früher Arzt in N. Y. Stadt war, wurde vor etlichen Jahren durch den schlaffen, mechanischen Charakter des Erziehungswesens in seiner Stadt angeregt, sich der Hebung der Schulen zu widmen. Demgemäfs reiste er nach Deutschland, hospitierte an mehreren Schulen des Reiches und nahm teil an der Übungsschule der Universität zu Jena. Die erwähnte Abhandlung besteht hauptsächlich in einer Vergleichung zweier Lehrstunden, die er in den Schulen N. Y.'s gehört hat, mit zwei ähnlichen Stunden, die er während seines Aufenthalts in Elberfeld erlebte. Im zweiten Falle wohnte er einem Ausflug der Kinder mit ihrem Lehrer bei und hörte bei einer späteren Stunde, wie man das im Freien gewonnene und beobachtete Material pädagogisch verwertet. Vom Lehrer selbst erfuhr er, was für eine lange und strenge Vorbereitung derselbe für seine Pflichten hatte durchmachen müssen.

Im ersten Falle hingegen fand er etwa 60 bewegungslose statuenähnliche Kinder. Der Unterricht war höchst mechanisches Dozieren und fand ohne Anschauungsmaterial oder konkreten Inhalt statt. Geographie z. B. wurde lediglich in Definitionen aufgetischt. Die Lehrerin hatte zwar eine gewisse, sogenannte Vorbildung genossen, die jedoch sehr oberflächlich war und praktische Verwertung durch praktische Übungen wenig berücksichtigte. Es soll hier allerdings in Betracht gezogen werden, dafs der erste vom Verfasser erwähnte Fall aufserordentlich ungünstig, der zweite aufserordentlich günstig ist. Nicht alle Lehrer Deutschlands sind so musterhaft wie der Elberfeldsche Lehrer der Darstellung nach zu sein scheint; nicht alle Lehrer, bezw. Lehrerinnen der Ver. St. geben einen so

schwachen geistesarmen und geisttötenden Unterricht. In dieser Beziehung darf man seine Urteile nicht allzurasch oder zu allgemein fällen.

Übrigens hat der Verfasser unzweifelhaft recht mit seiner Behauptung, dafs die Ursache dieser Unterschiede in der Schulverwaltung zu suchen sei. In Amerika haben die Laien noch immer zu viel mit der Bestimmung des Schulwesens zu thun. Die Erzieher haben zunächst die Laien zu zu überzeugen, ehe sie etwas Lobenswertes in der Erziehung selbst erringen können.*)

3. Im Januar 1891 erschien das erste Heft des »Pedagogical Seminary«, von G. Stanley Hall, Ph. O., L. L. O. herausgegeben. Es ist dies ein internationales Archiv der Litteratur, Anstalten und Fortschritte der Erziehung enthaltend. Der Herausgeber ist Präsident der »Clark University« zu Worcester in Massachusetts und zur Zeit Prof. der Psychologie und Erziehung. Vor etlichen Jahren hat er auch in Deutschland studiert. Das »Pedagogical Seminary« erscheint dreimal alljährlich. (Abonnements 16 M., das Heft 6 M.) Es wirft einen prüfenden umfassenden Blick auf das Erziehungswesen aller Kulturländer. Die zwei ersten Abhandlungen des ersten Hefts sind ganz bedeutend. In der ersten stellt der Verfasser die eigentlichen Zwecke der Zeitschrift und die Gründe, die Veranlassung zu ihrer Stiftung gaben, dar. Die zweite ist eine sehr interessante und treffliche Darstellung der Erziehungsreformstrebungen, die in allen Kulturvölkern gleichzeitig mit denen Deutschlands seit seiner Unterwerfung vor sich gegangen sind. Man sieht ein, dafs diese letzten 80 Jahre eine in sich abgeschlossene Kulturperiode bilden, die Deutschland zum Mittel- und Ausgangspunkt hat.

4. Die schon im zweiten Heft der »Studien« (1892) ausführlich erwähnte Zeitschrift »Educational Review« zeigt in ihrem Märzheft, dafs auch in Amerika zu diesen Zeiten das Interesse für Comenius angeregt worden ist. Die vier ersten Artikel des Hefts sind dem sogenannten »alten Bischof« gewidmet. Die erste ist eine kurze Darstellung des Lebens des Comenius, von dem Herausgeber verfafst; die zweite ist eine Abhandlung über Comenius' Stellung in der Geschichte der Erziehung; die dritte liefert eine Beschreibung und Geschichte der Textbücher des Comenius, und die vierte eine Darstellung des fortwirkenden Einflusses des Comenius. Zusammen bilden die vier Abhandlungen eine sehr interessante, brauchbare Übersicht der Hauptpunkte seines Lebens und Einflusses und seiner heutigen Bedeutung.

5. Der Bericht des Kultusministers der Ver. St. (Refort of the Commissioner of Education) für die Jahre 1888—89 ist im vorigen Jahre erschienen. Aufser den gewöhnlichen Berichten über die Thätigkeit der Schulen in den Ver. St., die an sich höchst interessant sind, und aufser der gewöhnlichen, mächtigen, aber auch nützlichen Statistik, die zusammen

*) Eine vollständige Übersetzung dieses Artikels befindet sich in »Praxis der Erziehungsschule«, von Dr. Karl Just herausgegeben, Bd. VI, H. 2.

den gröfsten Teil der zwei, über 2000 Seiten umfassenden Bände ausmachen, ist das Werk besonders anziehend wegen einer ausführlichen Darstellung und Vergleichung der Erziehungswesens fast aller Kulturvölker Europas und Amerikas. Dieser Teil des Werkes, welcher 26 Seiten umfafst und mit klaren sorgfältig bearbeiteten Tabellen versehen ist, ist von besonderer Bedeutung und verdient ein aufserordentliches Ansehen, da der Verfasser, Wm. T. Harris, ein bekannter und hervorragender Philosoph, Psycholog und Erzieher ist. Jeder, der den ersten Band der Berichte in die Hand bekommt, wird sich gewifs dieser vergleichenden Darstellung hingeben. Sie ist von internationaler Bedeutung.

6. Im Beiblatt zur »Anglia« (Mitteilungen aus dem gesamten Gebiet der englischen Sprache und Litteratur, Monatsschrift für den englischen Unterricht) erschien kürzlich eine Reihe Artikel (Bd. II, Nr. V,—VI,—VIII, und IX, X und XI) über »Education in England: 1891« (Erziehung in England zur gegenwärtigen Zeit). Der Verfasser ist J. J Findlay, aus England, der früher Headmaster (Oberlehrer und Direktor) am Wesley College in Sheffield war und jetzt in Deutschland verweilt. Die Artikel stellen den heutigen Zustand der Erziehung Englands in vier Abteilungen dar. a) Elementarerziehung (Elementary Education), b) Sekundärerziehung schliefst alle Kinder ein, die nicht von den sogenannten Elementarschulen aufgenommen werden, c) Universitäten und höhere Erziehungskursus, d Fortbildungsschulen, Abendklassen, populäre Vorlesungskurse etc. Diejenigen, die den gegenwärtigen Zustand der Erziehung Englands kennen lernen wollen, werden diese Darstellungen sehr brauchbar und praktisch finden.

7. Der der Universität der Stadt New-York gehörige Ratsausschufs von Damen hat eine Anrede des Herrn Dr. T. Stanley Hall, des Präsidenten der Clark-Universität, veröffentlicht, die er vor der Schule der Pädagogik jener Universität am 29 Dezember 1891 hielt. Diese Schule der Pädagogik wurde als Bestandteil der Universität 1887 begründet, nachdem eine sehr starke Veranlassung von aufsen her empfunden worden war. Ihr Zweck umfafst den höheren Unterrichtskursus in Pädagogik. Sie behauptet bis jetzt die einzige Universitätsschule der Pädagogik für Lehrer (wohl Volksschullehrer gemeint) in Amerika zu sein; obschon die neu gestiftete Chicago-Universität eine solche bezweckt. Die Erlangung der Würden, die von diesem Departement, welches im gleichen Range neben den medizinischen, juristischen und theologischen Fakultäten steht, erteilt werden, erfolgt nur nach 3—7 jähriger Thätigkeit in den Schulen, je nach dem Grade der Würde.

Die oben erwähnte Anrede des Dr. Stanley Hall zählt zunächst die auffallend grofsen Fortschritte auf, die sich in den letzten Jahren in Europa (namentlich in England, Frankreich, Deutschland und Rufsland) und in Amerika gezeigt haben, worauf er die Frage aufstellt: »Was bedeutet dies alles?« Der Meinung des Redners nach soll es dreierlei bedeuten.

a. Die aufserordentliche fortschreitende Thätigkeit auf dem ganzen Gebiet der Wissenschaft heute weist darauf hin, dafs dies vorwiegend das

Zeitalter der Wissenschaft ist und daher das Spezialisieren (Spezialisation) das Losungswort des heutigen Tages ist.

b. Neue Anschauungen von der Biologie, Psychologie und Anthropoogie überhaupt sind eben im Begrifl, unsere Begriffe der Natur, des Lebens und damit auch unsere Begrifle des Christentums und der Religion, ja selbst der Bibel als Textbuch der ethischen Gesetzgebung umzugestalten.

c. Die Geschichte Deutschlands beweist, dafs eine Regierung nur fest und tüchtig wird durch eine allgemeine Erziehung. Die Schlacht bei Sedan hat gelehrt, dafs die Welt nur durch gute Lehrer gerettet werden kann.

Aus obigen Gründen ist heute Erziehung fast universell Glaube und Praxis geworden. Unter anderen neuen Gebieten, die sich auf den Universitäten geltend gemacht haben, befindet sich jetzt das der Lehrerbildung.

Der Redner weist zunächst, und zwar sehr zutreffend, auf einige Übelstände in der Lehrerbildung hin. Eine spezifische Krankheit der Normalschulen (Lehrerseminare) ist das Einpauken von Methoden. Eine andere den Schulen der Ver. Staaten eigentümliche Gefahr zeigt sich in der Tendenz zu einem reichen Schulmechanismus. Im Durchschnitt genommen wissen die amerikanischen Lehrer nicht ihre Klassen zu führen, zu regieren oder zu begeistern. Zunächst geht der Redner auf die Methode der zuhörenden Schule der Pädagogik ein, die wesentlich die des Wiener Pädagogiums ist.

8. Durch ein vorläufiges Auskunftszirkular (91) erfahren wir, dafs ein neues »Institut der Kunst, Wissenschaft und Industrie« in Philadelphia von Anthony J. Drexel gestiftet worden ist. Es erhält den Namen »Drexel Institute.« Das Institut befindet sich bereits im Besitz eines prachtvollen Gebäudes in der Stadt Philadelphia. Der Zweck des Instituts umfafst fast alle Abteilungen der Kunst, Wissenschaft und Industrie, namentlich in ihren praktischen Zügen, und, was uns am meisten hier interessiert, ein Normal-Departement für die Bildung der Lehrer bezw. Lehrerinnen in diesen Fächern. Diese Abteilung umfafst 6 Curse:

1. Für Lehrer des Elementar-Kunstunterrichts (einschliefslich Inspektoren desselben).
2. Für Handarbeitslehrer.
3. Für Lehrer der häuslichen Ökonomie.
4. Für Lehrer der körperlichen Bildung.
5. Für Lehrer der Kochkunst.
6. Für Lehrer des Nähens, der Damenschneiderei und der Putzmacherei.

Aufserdem dafs es im Besitz eines Museums und einer Bibliothek ist, ist das Institut schon reichlich ausgestattet mit den besten Einrichtungen für Unterricht in allen dargebotenen Fächern. Der Präsident ist Anthony

J. Drexel, Stifter des Instituts. Unter seinen Mitwirkern befinden sich fünf andere Mitglieder der Familie Drexel.

9. Keine Erziehungsfrage ist während des letzten Jahrzehntes reger gewesen als die der Aufnahme der Handarbeit in den öffentlichen Schulen. Wie gewöhnlich wurde die Wichtigkeit der neuen Sache übertrieben und es gab Leute, gewöhnlich diejenigen, welche sich nie mit Schulfragen beschäftigt hatten, die eifrig für eine universelle und allumfassende Aufnahme der Handarbeit eintraten und dadurch alle Krankheiten der Erziehung überhaupt zu heilen meinten. Eine gemäfsigte und vernünftige Aufnahme fand die Handarbeit schliefslich in mehreren Städten, namentlich in Philadelphia, wo jetzt seit 7 Jahren Unterricht in Handarbeit erteilt wird. Eine sehr gute Übersicht dieses Unterrichts giebt eine Monographie über »Manual Training in the Public Schools of Philadelphia«, von James Mac Allisler, L. L. D. Superintendent der Schulen in Philadelphia. Es ist dies eine Reihe von Erziehungs-Monographien, die von dem New-York College for the Training of Teachers veröffentlicht und von N. M. Butler herausgegeben wurden.

In den ersten Seiten erörtert der Verfasser die allgemeine Frage der Handarbeit. Hier giebt er die Gründe an, warum Handarbeit in den Schulen aufgenommen werden soll. Ihm nach ist eine Erziehung mit Handarbeit vollkommener als ohne. Handarbeit erzeugt eine Vertraulichkeit zwischen dem Intellekt und den Dingen der Aufsenwelt. Daher findet die Handarbeit eine gewisse psychologische Begründung; alles Kennen beginnt mit Anschauen. Aufserdem zählt der Verfasser eine Reihe bekannter, praktischer Gründe auf, die die Einführung der Handarbeit in den Schulen erfordern. Hieran schliefst er eine Beschreibung des Handarbeitunterrichts, wie er in Philadelphia erteilt wird. Er umfafst gegenwärtig 5 Hauptabteilungen. —

1. Eine höhere Schule für Handarbeit, die in mancher Beziehung parallel mit den sog. High Schools (Realgymnasien) steht; nur sind die Sprach-, Litteratur- und mathematischen Fächer weniger umfassend, um Zeit für die Handarbeit zu ersparen. (In Amerika treten die Gymnasien, Realgymnasien etc. überhaupt erst nach dem Volksschulkursus ein.) Der Unterricht in dieser Schule schliefst Sprachen und Litteratur, Wissenschaften, Mathematik, Zeichnen und Handarbeit ein und wird vom Verfasser als im höchsten Grade erfolgreich bezeichnet.

2. Eine sogenannte industrielle Kunstschule (Industrial Art-school), die den Schülern aus den höheren Klassen (2 Jahre) der Volksschule zwei Stunden Unterricht in Handarbeit erteilt. Teilnahme von seiten der Schüler ist bis jetzt freiwillig.

3. Seit 1885 ist Nähen ein Bestandteil des Unterrichtskursus in den Mädchenschulen. Gegenwärtig (1890) empfangen 35,000 Mädchen regelmäfsigen und systematischen Unterricht in Nähen.

4. Seit 1888 haben Klassen für Kochkunst bestanden, die sich allmählich vermehrt haben.

5. Kindergärten, die seit 1879 bestehen. Diese wurden erst 1887 integrierende Bestandteile des Schulsystems von Philadelphia. Der Verfasser hält sie für sehr gelungen und schreibt ihnen eine grofse erzieherische Bedeutung zu.

Dieser Beschreibung folgen übersichtliche Darstellungen des Kursus in Handarbeit für die verschiedenen obenerwähnten Abteilungen.

10. Eine ganz neue Unternehmung zeigt sich jetzt in England und Amerika, die, wörtlich übersetzt, Universitäts-Ausdehnung heifst (University Extension). Diese Bewegung bezweckt die Erweckung eines ausgedehnten Interesses für gelehrte Studien unter denen, die eine Universität nie besucht haben, noch besuchen werden, die aber Geschmack und Zeit für Privatbildung haben. Schon haben sich Klassen überall gebildet, deren Mitglieder sich in freien Stunden sammeln, um irgend ein bevorzugtes Studium zu treiben. Die Arbeit wird gewöhnlich auf eine sehr geringe Anzahl von Fächern beschränkt. Unter anderen werden schon Klassen für das Studium der klassischen Sprachen, der Wissenschaften, der Mathematik und der Geschichte errichtet.

Dieser Richtung gehört eine Reihe ähnlicher Bewegungen an, die sehr oft ein reges Interesse für selbständige Bildung in gewissen gesellschaftlichen Kreisen zu erwecken vermögen. Eine ähnliche Bewegung war die sehr ausgebreitete und in gewissem Sinne anzuerkennende Arbeit des sog. »Chautauqua Circle« mit dem Unterschied, dafs dieser weit populärer gewesen ist und sich noch mehr damit begnügte, die Oberfläche zu streifen. Der Kreis der »University-Extension« hat in sehr vielen Fällen Vorlesungskursus veranstaltet. Eine neue amerikanische Zeitschrift, auch »University-Extension« genannt, vertritt die Zwecke und Bestrebungen der Bewegung. Diese Zeitschrift wird von »The American Society for the Extension of University Teaching,« in Philadelphia ausgegeben, in Verlag von J. Haseltine Shinn. So wenig man den Wert solcher Bestrebungen verkennen soll, so sind ihre Anhänger doch vor Selbsttäuschung zu warnen. Die eben beschriebene »University-Extension« kann nie ein vollkommener Ersatz für die eigentliche Universität werden.

11. Wenn man sämtliche Hefte der amerikanischen pädagogischen Zeitschrift »Educational Review« von dem vergangenen Jahre nachschlägt, so wird man gewahr, dafs gewisse und für die pädagogische Thätigkeit Amerikas sehr bedeutende und bezeichnende Fragen jetzt vorherrschen. Wenn man sie kurz zusammenfassen soll, so sind sie 1. die Frage der Lehrerbildung, 2. der wissenschaftlichen Begründung der Pädagogik, 3. der zwangsmäfsigen Erziehung und 4. der Religion in der Erziehung. Die beiden letzten berühren sich gegenseitig in manchen Punkten.

1. In Bezug auf Lehrerbildung ist schon in diesem Artikel auf neue Unternehmungen hingewiesen worden.

In der Educational Review von Okt. 91 schreibt Paul Hanus von einem neuen Departement an der Harvard-University, der die Pädagogik

pflegt. Dieser Kursus bezweckt die pädagogische Ausbildung der Lehrer für höhere Fächer. Er umfafst demgemäfs nicht nur Psychologie und die Geschichte und Wissenschaft der Erziehung, sondern auch speziell die methodische Behandlung der alten und neuen Sprachen, der Geschichte, der Mathematik und der Wissenschaften.

Auch befindet sich in der Ed.-Review für Oktober, November und Dezember 1891 und Januar 1892 eine Reihe kurzer Abhandlungen über praktische Übungen an den Lehrerseminaren (Normal-Schools) von bekannten Erziehern, die auf diesem Gebiet erfahren sind. Zwei stimmen für und zwei gegen Übungsschulen an den Lehrerseminaren. Die Hauptargumente dagegen waren wie folgt: Die Bedingungen sind ganz unnatürlich und erkünstelt; kein Praktikant vermag vor kritischen Zuschauern anständig zu unterrichten. Sie würden mehr durch blofses Zuschauen lernen. Die Kinder blieben nicht natürlich wie andere Schulkinder, sondern werden bald keck, frech und allzu gesprächig. Ein Lehrlingssystem wäre für Anfänger weit besser. Offenbar handelt es sich hier um einen Empirismus, der sich selbst mifstraut. Für die Übungsschulen sprachen, unter anderen, folgende Argumente: Die Übungsschule ist ein wesentlicher Bestandteil eines Lehrerseminars, ohne welchen keine Lehrerbildung stattfindet. Kein Neuling weifs ein Kind richtig zu verstehen; durch die Übungsschule, geleitet und unterrichtet von einem erfahrenen Oberlehrer, lernt er allmählich die kindliche Natur kennen. Hier werden auch die theoretischen Erziehungsprinzipien klar und praktisch illustriert. Schliefslich gewinnt der Praktikant Kraft und Fertigkeit in Regierung und im Erteilen des Unterrichts, indem er fortwährend durch das Urteilen anderer seine Fehler kennen lernt, eine Leistung, die kein Mensch allein und für sich vermag. In manchen Fällen ist in Amerika auch die Vollendung des Seminarkursus für die Berechtigung des Lehrers genügend. Der Neuling kann sogleich Unterricht übernehmen, ohne weiteres Examen von seiten des Staates. Das Seminar darf ihn also nicht als fähig entlassen, ohne ihn mit der wirklichen Kunst bekannt gemacht zu haben.

Aus diesen Erörterungen sieht man, dafs es sich hier um ein sehr wichtiges Moment für die amerikanische Lehrerbildung handelt. Offenbar ist die Mifsgunst, die den Übungsschulen von gewissen Gegenden her zugefallen ist, durch Mifsbräuche und Fehlgriffe hervorgerufen worden. Wenigstens scheint es so, wenn man sämtliche Argumente gegen die Übungsschulen ins Auge fafst.

Im April 1892 erschien in der Ed. Review eine sehr lesenswerte Abhandlung von Samuel G. Williams über das Studium der Pädagogik in »Cornell-University«. Cornell ist eine der hervorragendsten Universitäten Amerikas. Seit 1885 hat hier ein pädagogisches Departement bestanden. Physiologie, Psychologie und Ethik bilden die Grundwissenschaften. In den letzten drei Jahren hat ein pädagogisches Seminar im Anschlufs an den regelrechten Kursus, die »allgemeine Pädagogik« von Th. Waitz be-

sprochen. Dieses Seminar bezweckt auch ein eingehendes und kritisches Studium mehrerer pädagogischen Systeme aus der Geschichte der Pädagogik.

2. Wenn wir nun die wissenschaftliche Begründung der Pädagogik in Amerika näher betrachten, so finden wir zunächst, dafs der Blick, welchen fast alle amerikanischen Pädagogen auf ausländische Leistungen und auf die Geschichte der Pädagogik werfen, von durchschlagender Bedeutung ist. Hier finden wir, wie überall, dafs deutsche Einflüsse eingewirkt haben. Nicht dafs Amerika deutsch weiden will, sondern es hat in den letzten Jahrzehnten entdeckt, dafs manches Ausländische zu verwerten und unter amerikanischen Bedingungen anzuwenden ist, — eine Entdeckung, die sein Erziehungswesen unfehlbar neu beleben mufs. Dies zeigt sehr deutlich ein Artikel in Ed. Review von Oktober 1891, von J. T. Prince üker »Eindrücke von deutschen Schulen«. Betreffs des Erziehungswesens haben dem Verfasser die deutschen Lehrer, während seines Aufenthaltes in Deutschland, am besten gefallen, ihre Bildung, die würdige Anerkennung ihres Berufs, ihr Einflufs sind für die Resultate des deutschen Systems der Erziehung von besonderer Bedeutung. Aus diesem schliefst der Verfasser, Amerika habe zweierlei nachzuahmen: 1) Mufs eine tüchtigere Lehrerbildung eintreten; 2) der Lehrer mufs ein viel stärkeres und sicheres Recht auf sein Amt besitzen.

Inbezug auf Methoden hat ihm in Deutschland gefallen 1) dafs man anschaulich die Schüler zum selbständigen Denken führt, 2) dafs sich die Lehrer sorgfältig für die Arbeit jeden Tages vorbereiten und dafs 3) die Lehrer Interesse für Lehrgegenstände und Zöglinge zeigen. Andererseits, wie er schreibt, fand er unter den Schülern zu wenig Kenntnisse über aufsereuropäische Länder. Als Beispiel spricht er von einer Schule, wo er den Schülern Fragen aufstellte; hier fand er, dafs nur wenige Schüler etwas von New-York und Boston wufsten, eine Unwissenheit, die, wie der Verasser meint, in Amerika für »ignorantia crassia« gehalten würde. Unseres Erachtens verhalten sich die deutschen Zöglinge zu New-York und Boston wie die amerikanischen zu Berlin und Dresden. Was wissen die amerikanischen Schüler, im Durchschnitt genommen, von Berlin und Dresden, aufser den wenigen auswendiggelernten Worten, die sie darüber zu schwatzen wissen, wie z. B.: »Berlin ist die Hauptstadt Deutschlands« etc. In diesem Falle hat der Verfasser zugegeben, dafs die deutschen Schüler sich sehr gut über die physischen Verhältnisse und Züge ihres Landes aussprachen, eine Leistung, die zu häufig allzu kurz kommt in der amerikanischen Durchschnittsschule. Auch hat der Verfasser betont, dafs es in den deutschen Schulen an Bildung des Willens fehlte.

Wie schon in früheren Heften der Studien angedeutet worden ist, macht sich die Pädagogik Herbarts Platz unter den Bestrebungen nach wissenschaftlicher Begründung der Pädagogik in Amerika. In der Ed. Review von Mai 1892 befindet sich eine Abhandlung von Charles H. Douglas über »Gewisse Ansichten Herbarts über Mathematik und die Wissen-

schaften«. Die Abhandlung ist kurz; zeigt aber, dafs der Verfasser sich schon mit gewissen Werken Herbarts ganz vertraut gemacht hat. Mit Herbart betont er die Wichtigkeit der Mathematik und zeigt, wie sie überall in den herbartischen Gedanken eine Rolle spielt. Daran schliefst er die Idee Herbarts, dafs die ganze Mathematik sich an die naturwissenschaftlichen Beschäftigungen zu schlieſsen habe. Die reine Mathematik bleibt eine Gymnastik für den kultivierten Intellekt erst nach ihrer Entwicklung. Die näheren Auseinandersetzungen des Verfassers, die das Ineinandergreifen der Mathematik und der Wissenschaften darstellen und durch Beispiele klar machen, sind sehr interessant und können den Leser mit einem wichtigen herbartischen Gedanken bekannt machen.

3) Die Frage der zwangsmäfsigen Erziehung und der Religion in der Erziehung haben sich in Amerika gleichzeitig entwickelt, eben weil sie sehr eng zusammenhängen. Namentlich die neuen Schulzwangsgesetze in Illinois und Wisconsin, die vor etwa drei Jahren eintraten, erzeugten eine grofse Aufregung in Erziehungskreisen einerseits und in Kirchen- bezw. katholischen und lutherischen Kreisen andererseits. Der Hauptpunkt des Streites liegt darin, dafs die Gesetze den Behörden der öffentlichen Schulen viel zu viel Macht verleihen. Die Thatsache, dafs sie zu bestimmen haben, ob eine Privat- bezw. Kirchenschule Ersatz für die öffentliche Schule sein kann, führt zu einem unberechtigten Eingreifen der Behörden in die Angelegenheiten der kirchlichen Schulen. Die Gesetze in ihrer jetzigen Gestalt werden ohne Zweifel baldigst beseitigt und neue an ihre Stelle eingesetzt werden. Sehr bezeichnend ist ein Resultat dieser vielseitigen Überlegung der Frage, zu welchem man in Minnesota gelangt ist. »Es wird eine thatsächliche Vereinigung der staatlichen und kirchlichen Schulen stattfinden, was man nicht vor einem Jahre für möglich hätte halten können. Hier handelt es sich um ein Einverständnis mit den Katholiken, welches vom römisch-katholischen Papst gebilligt worden ist. Diesem Plane nach wird der Unterricht der gewöhnlichen öffentlichen Schulen auch in Gebäuden, die der katholischen Kirche gehören, zu gewissen Stunden von katholischen Lehrern auf Kosten des Staates erteilt. Dieser Unterricht steht unter staatlicher Aufsicht. Für den Religionsunterricht, welcher in andere Stunden fällt, sorgt aber die Kirche selbst Durch diese Einrichtung hofft der Staat gute Bürger, die katholische Kirche gute Katholiken erziehen zu können; beide wollen dadurch ihrer Pflicht gegen die Jugend gerecht werden.

Wer diese beiden Fragen des Schulzwangs und des Religionsunterrichts näher untersuchen will, findet in der Ed. Review folgende treffende Abhandlungen. Erstens zwei Artikel über »die katholische Streitfrage über Erziehung«; der eine befindet sich in dem März-Heft 1892 von Mr. Mooney verfafst, der andere in dem April-Heft 1892 von Thomas Bouquillon. Letzterer antwortet auf Mooneys Behauptungen und schreibt vom streng katholischen Standpunkt. Zweitens zwei Artikel in den Heften für Mai und Juni 1892 »über zwangsmäfsige Erziehung in den Vereinigten

Staaten« von William B. Shaw; diese geben eine Geschichte der bezüglichen Schulverfassung in den Vereinigten Staaten.

Jena, März 1892. C. C. Van Liew.

C. Beurteilungen.

I.

Dr. P. Span, Intrebari de Educatiune di Instructiune. Studii Pedagogice. (Erziehungs- u. Unterrichtsfragen. Päd. Studien.) Sibiiu, 1891.

Der Verfasser, Herr Dr. P. Span in Hermannstadt, setzt im Vorwort folgendes auseinander: »Die Erziehung der Jugend war seit jeher einer der bedeutendsten Faktoren in der kulturellen Entwicklung aller Völker. Mit dem Fortschritt der Kultur hängt innig zusammen die Vervollkommnung des Erziehungssystems. Jene Völker, die sich auf der höchsten Stufe der Kultur befinden, haben folglich auch das beste System der Erziehung. Für ein jüngeres Volk tritt daher die Notwendigkeit heran, will es leichter und schneller zu einer höheren Kultur gelangen, sich von diesen Völkern leiten zu lassen, ohne aber auf ihre Irrwege zu geraten.

Aus diesen Gründen will der Autor im vorliegenden Buche den Lesern eine Orientierung über die neuesten pädag. Bestrebungen Deutschlands verschaffen. Dies will er durch die Behandlung einiger pädag. Fragen in monographischer Form thun, da diese mehr geeignet sind, als eine systematische Darstellung eines pädag. Systems, das Interesse der Leser zu fesseln. Diese Fragen sind:

1. Utilitarismus in der Schule.

Der Autor zeigt am Anfang dieser Abhandlung, wie in der Gegenwart die Sorge für die eigenen Interessen überall in dem Vordergrund steht, während die Sorge für das Wohl der Gesellschaft sehr zurückgedrängt ist. Diese für die Menschheit vernichtende Richtung will sogar in die Schulen sich Eingang verschaffen. Daher will der Autor diese Richtung, Utilitarismus genannt, näher untersuchen. Der Utilitarismus (Eudämonismus inbegriffen) will das Wohlbefinden des Ich. Hier ist das Nützliche dem Guten und Bösen gegenübergestellt. Gut ist alles Nützliche, schlecht alles Entgegengesetzte. Diese Denkrichtung findet sich zu allen Zeiten vertreten, von Zoroaster bis auf die heutigen Darwinisten Häckel-Straufs etc. Die entgegengesetzte Richtung ist durch Kant und seine Nachfolger Fichte, Hegel, Herbart vertreten. Der ethische Grundsatz dieser ist »thue das Gute, weil es gut ist, und nicht deswegen, um etwa einen realen Nutzen daraus zu ziehen.« Diese beiden Richtungen sind auch in der Gegenwart die herrschenden. Letztere ist aber ohne Zweifel die höhere. Daher möchte der Autor sie auch im rumänischen Volk verbreiten.

Autor hebt aber auch die Bedeutung des Utilitarismus in der Kultur hervor, die dieser Richtung doch zuerkannt werden mufs. Die Industrie, der Handel haben ihm ihren grofsartigen Fortschritt zu verdanken, aber auch die Kunst und Litteratur haben viele vorteilhafte Anregungen davon bekommen. Diese Vorteile sieht jedoch der Autor als Einseitigkeiten in der Entwicklung, daher

wünscht er die via media aurea. Hierauf wird dieses Prinzip mit Rücksicht auf die Schule besprochen. Die Schule hat eine sehr reiche Entwicklungsgeschichte. Diese musse jeder, der mit Erziehungsfragen sich beschäftigen will, kennen, sonst fällt er in Einseitigkeiten. Sollte nun das utilitaristische Prinzip in der Schule zur Herrschaft kommen, so müfsten alle jene Fächer verdrängt werden, die keinen realen Nutzen bringen, wie Religion, Geschichte und Litteratur. Statt dieser sollen solche Beschäftigungen eingeführt werden, die die Kinder befähigen im Leben fortzukommen. Dieses Prinzip scheint nun auch teilweise befolgt worden zu sein durch die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in der rumänischen Seminarschule zu Hermannstadt. Die verfertigten Sachen zeigen nämlich, dafs man nicht die erziehliche Seite, sondern nur die technische hervorhebt. Der Verfasser macht dann den Vorschlag, diesen Unterricht mit dem Sachgebiet in Verbindung zu bringen; nur solche Sachen zu verfertigen, die den Sachunterricht beleuchten etc. Dadurch kann man auch dem Utilitarismus gerecht werden, ohne den idealen Zweck der Erziehung zu vernachlässigen. Diese letztere Auffassung ist die der Herbartschen Pädagogik. Sie geht vom praktischen Leben aus, um zum praktischen Leben zu führen. Dieser Gang ist aber nur ein Mittel für ein höheres Ziel, für die sittlich-religiöse Charakterbildung.

2. Die Gesellschaft und die öffentliche Erziehung.

Da das Individuum in der Gesellschaft zu leben hat, so folgt, dafs es in mancherlei Weise von dieser beeinflufst werden kann. Dafs dieser Einflufs auch wirklich stattgefunden hat, zeigt uns die Geschichte der Philosophie, in welcher der Individualismus und der Pluralismus seit jeher sowohl in metaphysischer wie ethischer und ästhetischer Hinsicht eine bedeutende Rolle gespielt haben. Diesen Einflufs kann man besonders in der Lehre Häckels über Phylogenie und Ontogenie, dann in dem herbart-zillerschen Prinzip ersehen: »Das Individuum mufs jene Hauptstufen der Entwicklung in konzentrierter Weise durchlaufen, welche die Menschheit im Laufe der Zeit mit mancherlei Unterbrechungen durchlaufen hat. Besonders die letztere Idee ist für die Erziehung von durchgreifender Bedeutung. Daher will der Autor zuerst über das

1. Verhältnis der Gesellschaft zu der Erziehung

sprechen. Hier ist notwendig, sich vor allem die Frage zu beantworten, wem die öffentliche Erziehung von Rechtswegen zufällt. Eine kurze Reflexion zeigt, dafs die Gesellschaft das Recht, ja die Pflicht hat, sich für die Erziehung der Jugend zu interessieren, da ihr nicht gleichgültig sein kann, ob sie gute oder schlechte Mitglieder bekommt. Dieses Recht kann der Gesellschaft nicht streitig gemacht werden. Es wäre aber weit gefehlt, zu glauben, dafs nun jedem Mitglied derselben nach persönlichem Gutdünken das Selbsteingreifen in diese öffentliche Erziehung zufällt. Ebenso verfehlt wäre es, wenn die Gesellschaft, wenn auch nur durch ihre Vertreter, innere, also rein didaktische Mafsregeln, ohne irgend welche Rücksichtnahme auf die Lehrer, verordnen wollte. Dieses aus zwei Gründen; nur die eigentliche Schulbehörde (Fachmänner) wissen genau, was der Erziehung nützt, durch ein solches Eingreifen ist die Autorität der Schulbehörde ganz in Frage gestellt. Da nun der Gesellschaft auf der einen Seite das Recht zufällt, sich für die Jugenderziehung zu interessieren, auf der anderen Seite die Einmischung in didaktische Mafsregeln ihr nicht zukommen darf, frägt sich, wie soll sie ihr Recht erfüllen. Die meisten meinen, wie die Familie für die private Erziehung sorgen mufs, so mufs die Gesellschaft für die öffentliche sorgen. Die Schule hat sich um diese Seite gar nicht zu bewegen, sie hat blofs Kenntnisse dem Schüler zu übermitteln. Da der Schule die Erziehung nach dieser Meinung nicht zufällt, so mufs man sich vergegenwärtigen, ob die Gesellschaft dafür sorgen kann. Dies

kann man am besten erfahren, wenn man einen Blick in die Familienerziehung macht. L'Arronge in Hasemanns Töchter, dessen Inhalt der Autor hier vorführt, giebt ein ungefähres Bild, wie die Familienerziehung oft gehandhabt wird. Mit dieser können sich aber die wenigsten begnügen. Und ebenso geschieht es in der Gesellschaft nicht selten. Die gesellschaftlichen Verhältnisse sind derart, dafs man auf eine wohlthuende Beeinflussung auf die Erziehung der Jugend nicht durchwegs rechnen kann. Dies beweisen die zahlreichen Thatsachen. Daher tritt an die Gesellschaft die Forderung, für eine solche Anstalt zu sorgen, in welcher die nachteilige soziale Beeinflussung paralisiert werden kann. Diese Anstalt kann keine andere sein, als die Erziehungsschule. Daher will der Autor im folgenden Abschnitt über

2. Die Anstalt, welche die öffentliche Erziehung zu besorgen hat,

sprechen.

Da die Gesellschaftsverhältnisse derart sind, dafs sie die Erziehung nicht durchwegs besorgen können, so frägt es sich, ob nicht irgend eine Anstalt diese Aufgabe übernehmen könnte. Die allgemeine Meinung ist, dies zeigt die Geschichte der Pädagogik, dafs der Schule wenigstens ein Teil der Erziehung zufällt. Jedoch nicht allein. Es giebt eine Kategorie von Schulen, die blofs gewisse Fertigkeiten, ein bestimmtes Wissen zu überliefern haben, so die Universitäten, die verschiedenen Akademien und Seminarien etc. Der Zweck dieser Schulen ist die Befähigung für einen Lebensberuf, sie werden deswegen auch Fachschulen genannt. Eine zweite Kategorie sind jene Schulen, die für diese Fachschulen die Zöglinge vorbereiten, so Gymnasien, Real-, Bürger- und Volksschulen. Diese werden nun im Gegensatz zu der ersten Gruppe Erziehungsschulen genannt. Diese Benennung zeigt also, dafs die Erziehung der Jugend speziell diesen letzteren zufallen muls.

Weiter untersucht der Autor, was man unter Erziehung versteht. Die einen verstehen darunter die geistige Bildung, andere die leibliche und eine dritte Richtung blofs die Willensbildung. Andere kombinieren alle drei Richtungen und reden von einer intellektuellen, moralischen und physischen Bildung. Die letzte Ansicht vertritt auch die Herbart-Zillersche Pädagogik durch ihren obersten Erziehungszweck: »die sittlich-religiöse Charakterbildung«, denn obgleich hier die sittliche Bildung der eigentliche Endzweck ist, müssen auch die beiden anderen Seiten (geistige und physische) gepflegt werden, um jenen erreichen zu können. Die Herbart-Zillersche Pädagogik hat sich für die Erziehungsschule die gröfsten Verdienste errungen, indem sie ein System aufgestellt hat, welches alle Erziehungsfragen in sich schliefst. An der Spitze dieses Systems steht die Frage nach dem Zweck der Erziehung: »sittlich-religiöse Charakterbildung«. Dieses Ziel nimmt sie aus der Ethik; aus der Psychologie nimmt sie diejenigen Gesetze, nach welchen die geistige Entwicklung geschieht, diese soll den Weg zeigen. Daher hat dieses System auch sichere Grundlagen. Herbart hat aber auch gezeigt, was zunächst durch den Unterricht erreicht werden soll — ein vielseitiges Interesse. Diesem Prinzip gemäfs hat er auch Ordnung in den Lehrplan gebracht, indem er jedem Fache (idealistische - realistische) seiner Bedeutung gemäfs einen Platz darin einräumte. Am durchgreifendsten sind aber die Ideen desselben in Hinsicht der Anordnung und Durcharbeitung dieser Stoffe. Die erste Idee ist die der kulturhistorischen Stufen: Das Individuum durchläuft etc. . . . Nach dieser sollen den Kindern zu jeder Zeit solche Stoffe dargeboten werden, die ihrer Fassungskraft angemessen sind. Dies ist aber nur möglich, wenn man sich hierin durch die Entwicklung der Menschheit bestimmen läfst. (Autor giebt eine Parallele zwischen der geistigen und physischen Nahrung.) Man darf

aber die Kinder nicht mit verschiedenen unzusammenhängenden Stoffen überladen, denn dies würde ihrem Geiste sehr viel schaden. Daher verlangt besonders Ziller, dafs die Gesinnungsfächer in den Vordergrund treten sollen, um sie haben sich alle andern peripherisch zu gruppieren, um so eine zusammenhängende Vorstellungsmasse zu bilden. Er verlangt dieses nicht allein bei der Darbietung, sondern auch schon im Lehrplan. Dies ist die Idee der Konzentration. Die Darbietung soll aber nicht nach subjektivem Gutdünken, sondern nach den Gesetzen der Apperzeption und Abstraktion geschehen. Befolgt man die Anweisungen des Herbart-Zillerschen Systems, so kann jeder ohne Überhebung behaupten, er habe den Unterricht zu einem wahrhaft erziehenden gestaltet und die Schule zu einer wirklichen Erziehungsschule erhoben. Autor bespricht noch kurz

3. Das rechtmäfsige Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft.

Zur Gesellschaft gehören die Faktoren Familie, Kirche, Staat, einzelne Personen. Alle diese haben ein Recht auf die Schule, aber kein unumschränktes. Diesen Faktoren fällt die Führung und Beaufsichtigung des Schulwesens zu, dürfen sich aber in die inneren Angelegenheiten, in die rein didaktischen Mafsregeln der Erziehung nicht einmischen, wenn das ganze Schulwesen nicht darunter leiden soll. Diese letzte Aufgabe fällt dem Lehrer (Lehrerversammlungen — Lehrerkonferenzen) zu. Rückblick: Gesellschaft und Individuen müssen neben einander bestehen, jedes hat eine gewisse Selbständigkeit. Die Gesellschaft kann die Erziehung nicht besorgen, diese Aufgabe fällt der Erziehungsschule zu, die in erster Linie die Veredlung des Gemütes verfolgt. Diese Schule ist die Schule der Zukunft, sie ist vertreten durch die Herbart-Zillersche Pädagogik, die keineswegs die Gesellschaft davon abschliefst, sondern auch ihr das »suum cuique« einräumt.

3. Die Individualität in der Erziehung.

Keine menschliche Arbeit ist so mannigfaltig und in gewisser Hinsicht auch so verwickelt, als eben die Erziehungsarbeit. Nichtsdestoweniger fühlen sich die meisten berufen, in diese einzugreifen, ohne Rechenschaft zu geben, dafs die Lösung der Erziehungsprobleme die Kenntnis der verschiedenen Faktoren derselben mitbedingt. Einer dieser Faktoren ist auch die Individualität des Zöglings. Autor will daher zuerst im allgemeinen darüber sprechen, dann erst über die Bedeutung derselben in der Erziehung.

1. Ein kurzer Blick in die Natur kann jeden überzeugen, dafs nirgends in derselben zwei Dinge gefunden werden können, die vollständig gleich sind. Jedes hat gewisse Eigentümlichkeiten, die sie von andern unterscheiden. Auf Grund dieser Reflexion wurden auch viele Philosophen bewogen, das Individuelle als das wahrhaft Seiende zu erklären, so Locke, Cusanus, in ethischer Hinsicht Fichte, Schleiermacher etc. Besonders bei dem Menschen treten diese Eigentümlichkeiten mehr hervor, wir reden von verschiedenen Naturen, geistiger Befähigung, Ansichten, Gefühle etc. Temperament und Talent machen das aus, was man besonders unter Individualität versteht. Die Ursache dafür ist besonders in dem physischen Organismus zu suchen; wie auch in dem Medium, in welchem die Menschen wohnen (verschiedene Einflüsse). Diese individuellen Verschiedenheiten sind für die Entwicklung jedes Individuums von gröfster Bedeutung; nur wenn man sie genau kennt, kann man mit Bestimmtheit und bewufst erziehen, daher die Bedeutung dieses Prinzips für die Erziehung.

2. Es tritt also an den Erzieher die Forderung, die Individualität seiner Zöglinge zu kennen, damit er vor allem das Material auch darnach auswählen und anordnen kann. Denn hierher gehört eine Forderung Zillers (Grundlegung): »Hauptforderung eines guten pädagogischen Planes für einen

gemeinsamen Unterricht ist, dafs er Biegsamkeit genug besitze, um sich den verschiedenen Fähigkeiten richtig anzuschliefsen etc. Die Individualität neigt von Hause aus zur Einseitigkeit, die Erziehung soll aber eine vielseitige Bildung erzielen. Daher wird sich im Lehrplan die Individualität in gewisser Hinsicht der allgemeinen Forderung der Erziehung anpassen müssen. Diese Anpassung soll sich aber nur bei Kindern, die auf gleicher Entwicklungsstufe sich befinden, geschehen. Kindern, die im Alter wie auch im Geschlecht verschieden sind, mit demselben Stoff zu beschäftigen, ist pädagogisch unrichtig.

4. Die Wissenschaft in und aufser der Schule.

(Schul- und Fachwissenschaft.)

In der neueren Zeit beginnt man zwischen Schul- und Fachwissenschaft einen Unterschied zu machen. Dieser Unterschied erstreckt sich jedoch weniger auf den Inhalt als vielmehr auf die Form. Die verschiedenen Fach - Wissenschaften haben eine weite Vergangenheit. Sie sind alle insgesamt im Laufe der Zeit entstanden und nach vielen Verirrungen (Autor zeigt hier, wie sie im grofsen entstanden sind.) Die Resultate der Untersuchungen hat nun jede Wissenschaft in einem bestimmten System aufgestellt, alle Begriffe sind hier in einem logisch-systematischen Zusammenhang geordnet. Es liegt nun nahe zu glauben, dafs dieses System so fertig den Kindern zu übermitteln sei, was auch thatsächlich bis jetzt ausschliefslich geschah. Dies ist jedoch psychologisch falsch. Dies zeigt einerseits die Entstehung der Wissenschaften selbst, anderseits die Entwicklungsgesetze des Kindes. Nicht die allgemeinsten Begriffe, mit welchen die Systeme jetzt anfangen, waren in der Wissenschaft und sind in der Entwicklung des Kindes das erste, sondern die konkreten Einzeldinge. Daher ist dieser psychologische Gang auch von der Schule einzuhalten. Nach der Betrachtung des konkreten soll man sich erst zu den abstrakten Begriffen erheben und nicht umgekehrt, wie es die Fachwissenschaften jetzt thun. Daher Schul- und Fachwissenschaften. Der Inhalt ist derselbe, der Gang verschieden Hier tritt das System an den Anfang, dort sollen es die Schüler erst nach längerer Arbeit erobern. Freilich wird hier das System nicht so vollständig sein, dies ist aber auch nicht notwendig, die Erziehungsschule will nicht Fachbildung, sondern ethische Bildung erzielen. Sie betreibt diese Wissenschaften auch nur des Zieles der Erziehung wegen, also als Mittel, aber eben dadurch hat das Erlernte, weil die Schüler es selbst gefunden, mancherlei daran angeknüpft haben, die gröfste Bedeutung für den Schüler.

5. Die Frage der Frauenerziehung.

Die Frauenemancipationsfrage ist in der neueren Zeit ein durchgreifendes soziales Problem geworden. Wie dieses Problem zu lösen ist, ist man verschiedener Meinung. Es lassen sich jedoch zwei Hauptansichten erkennen. Nach der einen soll die Frau dem Manne gleichgestellt werden, es sollen ihr alle sozialen Berufswege offen stehen. Dem soll auch ihre Erziehung entsprechen. (Gymnasien etc.) Nach der anderen Ansicht soll die Frau zu jenen Beschäftigungen befähigt werden, die ihr von Natur selbst angewiesen sind. Wenn man die Pädagogik befragt, welche die Forderung aufstellt, dafs jedes Individuum seiner Individualität gemäfs behandelt werden soll, so mufs man sich für die letztere Ansicht entschliefsen. Auch die Geschichte, wie auch die anderen Wissenschaften, wie Anatomie und Physiologie, wie auch nicht weniger die Psychologie, zeigen aufs deutlichste, dafs im allgemeinen zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlecht ein grofser Unterschied existiert, sowohl auf psychischem wie physischem Gebiet. Von Natur aus sind dem Mann die Bedingnngen gegeben für die schwierigen Arbeiten, während sie dem Weibe vorenthalten sind. Es wäre also nicht nur zum Nachteil des weiblichen Geschlechtes, sondern der Menschheit selbst, wollte man ihnen eine Erziehung geben, die

ihrer Natur widerspricht. Will man überhaupt dieses Problem zum allgemeinen Wohl der Menschheit lösen, so darf man die oben erwähnten Wissenschaften nicht ignorieren. Sie zeigen, welcher Arbeitskreis dem Weibe von Natur zugewiesen ist. Dieser ist die Familie. Für diese soll sie auch erzogen werden, damit sie als tüchtige Begleiterin des Mannes und als tugendhafte Mutter die Menschheit höheren Zielen zuführen kann.

6. Das Gymnasialsystem.

Das Gymnasium hat seit seiner Gründung mannigfache Entwicklungsstadien durchgemacht. Die geistigen Richtungen der verschiedenen Perioden gingen nicht vorüber, ohne sie mannigfach zu beeinflussen. So der Pietismus, Humanismus, Philanthropismus etc. Ebenso grofsen Einflufs hatte Wolf durch seine aristotelische Seelenvermögenstheorie und insbesondere durch die Lehre von der formalen Bildung. Bis heute ist noch die Meinung stark vertreten, dafs durch eine gymnastische Übung in den syntaktischen Formen der Sprachen die Bildung auf allen anderen Gebieten gefördert werde. In der neueren Zeit hat die Psychologie die Fabel der formalen Bildung etwas erschüttert, nichtsdestoweniger glaubt man auf den Gymnasien noch daran. In der neueren Zeit, besonders durch die Naturwissenschaften, ist die Menschheit in der Kultur ungemein vorgeschritten, nicht aber in der Moralität. Dies kommt besonders in den höheren Ständen vor. Der Fehler kann nicht anderswo liegen, als in der Organisation jener Schulen, die diese Stände vorzugsweise geniefsen. Diese sind gröfstenteils die Gymnasien. Dafs die Organisation dieser nicht entspricht, kann kaum bezweifelt werden. In ihnen wird meistenteils gelehrt, statt erzogen. Die Fächer werden überall nach dem logischen, nicht nach dem psychologischen Gang betrieben. Jeder Lehrer bestrebt sich ein Pensum zu überwältigen, kümmert sich aber gar nicht um die andern Fächer. Dies haben viele Männer eingesehen und haben sich auch bestrebt, diese Mängel zu verbessern. An erster Stelle ist die Herbart-Schule zu nennen, die durch ihre drei Ideen der kulturhistorischen Stufen, der Konzentration und der formalen Stufen eine naturgemäfse Reform im Gymnasialsystem herbeizuschaffen sich bestrebt. Es ist an der Zeit, dafs auch unsere Schulmänner diesen Bestrebungen zum Nutzen unserer Bildung sich anschliefsen möchten.

7. Die Schulreisen.

Die Schulreisen sind für die Erziehung von gröfster Bedeutung, weil sie nicht allein die geistige, sondern auch die moralische Bildung der Zöglinge fördern. Was die geistige Bildung anlangt, so werden die Vorstellungen durch solche Reisen mannigfach beleuchtet, erweitert, so die naturkundlichen, physikalischen, die historischen etc, für die Geographie sind sie unentbehrlich, will man nicht Papiergeographie treiben. Durch die Betrachtung der verschiedenen historischen Monumente wird auch die ästhetische Seite gefördert. Für die ethische Bildung sind aber diese Reisen noch fruchtbringender, weswegen sie auch am meisten gepflegt werden. Durch sie entstehen in der Seele der Kinder mannigfache Gefühle, Bestrebungen, die ihre Handlungen späterhin vielfach beeinflussen. Bei diesen Gelegenheiten kommt der Lehrer in ganz andere Beziehungen mit den Zöglingen, er kann tiefer in das Seelenleben seiner Schüler blicken, als dies sonst geschehen kann, was für den weiteren Unterricht von Bedeutung ist Die Schüler treten aber auch unter sich in ein innigeres Verhältnis, als dies in den Unterrichtsstunden der Fall sein kann. Durch die Reisen werden die Kinder in manche Situationen versetzt, dies bildet den Charakter. Aber auch die physische Bildung wird durch die Reisen gepflegt Sollen aber die Reisen solche Vorteile gewähren, so müssen sie auch nach einem bestimmten Plan unternommen werden. Der Lehrer mufs sich vor allem klar sein, was er mit den Schülern hier zu sehen bekommt,

um diese im Unterricht vorzubereiten, die dann auf der betreffenden Reise als bekannt auftreten können. Auf jeder Reise ist ein Ziel zu verfolgen, das aus dem Unterricht sich herausstellt. Die Schüler haben sich dabei Notizen zu machen, die dann zusammengestellt und berichtigt werden. Dies sind die allgemeinen Ideen, welche das pädagogische Seminar zu Jena durch die Schulreisen verfolgt.

8. Die Organisation eines akademisch-pädagogischen Seminars.

Autor bespricht zuerst kurz die Mängel in der Ausbildung der Lehrer. In den meisten Anstalten wird einzig und allein für die theoretische Ausbildung gesorgt, die praktische dagegen wird ganz vernachläfsigt. Soll die Ausbildung vollständig sein, so mufs auch dieses Moment hinzutreten. Denn nur dann können diese Anstalten der Forderung (die Ziller ausspricht) entsprechen: »Das akademisch-pädagogische Seminar hat einerseits der Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft, anderseits der praktischen Ausbildung wissenschaftlich strebsamer Lehrer zu dienen!« In allen Berufszweigen wird neben der theoretischen Befähigung auch die praktische schon seit langer Zeit gefordert; vom Lehrer, wo es gewifs ebenso nötig, wenn nicht nötiger ist, verlangt man es nicht einmal heute allgemein. Dieser Widerspruch machte sich bei vielen geltend, besonders in der Herbart-Pädagogik. Brzoska, Stoy und Ziller betonten dies zuerst. Ihren Bestrebungen ist es gelungen in Jena und Leipzig solche Anstalten ins Leben zu rufen, mit ihnen gingen jedoch auch diese verloren. Erst in neuerer Zeit hat ein Schüler Stoys und Zillers, Professor Dr. Rein, eine solche wieder in Jena zu leiten. Die Aufgabe dieses Seminars ist die oben ausgesprochene; wie man diese Aufgabe zu lösen sich bestrebt, will der Autor aus seiner eigenen Erfahrung hier kurz anführen. Alle derartigen Seminarien wurden bis jetzt ausschliefslich von der Herbartschen Schule ins Leben gerufen, so auch dieses in Jena. Die Herbartsche Pädagogik, um das Ziel der Erziehung: »die sittlich-religiöse Charakterbildung« zu erreichen, setzt drei Hebel in Bewegung: Regierung, Unterricht und Zucht. Die Herbartianer sind der Überzeugung, dafs nur eine klare Einsicht in diese drei Teile der Erziehung einen auch befähigt, ein guter Lehrer zu werden. Zielbewufst schritten sie auch zu der Arbeit. Herbart gab das Fundament, seine Schüler sollten darauf weiterbauen. Besondere Sorgfalt wurde dem Unterricht zugewendet, speziell dem Lehrplan und Lehrverfahren. Zu diesen gehören die drei Hauptideen: Idee der kultur-historischen Stufen, nach welchen die Materie des Unterrichts auf Grund des historisch-psychischen Gesetzes in chronologischer Reihe aufgestellt werden müsse. Idee der Konzentrazion, nach welcher der Unterricht so beschaffen sein müsse, dafs die Einheit der Person nicht beeinträchtigt werde. Er mufs die verschiedenartigen Vorstellungen in einem inneren Zusammenhang den Schülern vorführen. Diese beiden Ideen sollen den Lehrplan zu einem organischen Lehrplansystem gestalten. Unsere jetzigen Pläne sind nämlich ein buntes zusammenhangloses Durcheinander. Die 3. Idee ist die der formalen Stufen: Wie die Resultate der Psychologie zeigen, entwickelt sich der Geist nach bestimmten Gesetzen (Apperzeption und Abstraktion). Diese müssen befolgt werden in der Erziehung, will sie auch irgend welche sichere Resultate erzielen. Diese letzte Idee hat nun die Aufgabe, den Unterricht nach den psychischen Gesetzen zu gestalten.

Diese theoretischen Grundlagen hat besonders Ziller beleuchtet, deren Fortbildung sich der von ihm gegründete Verein f. w. P. zur Aufgabe gestellt hat. Die theoretischen Grundlagen sind zwar festgestellt, aber es ist für jeden ein weiter freier Wirkungskreis gegeben, diese Grundlagen nach den speziellen individuellen Verhältnissen der Schule, der Nation, Konfession, der Fächer etc.

zu gestalten. Daher war auch unser Arbeitskreis in Jena ein sehr freier. Franzosen, Armenier, Norweger, Siebenbürgen konnten sich mit demselben Eifer und Interesse daran beteiligen und dies thaten sie auch. Neben den theoretischen Vorlesungen und der Übungsschule, in welcher jeder Praktikant wenigsten zwei Stunden wöchentlich unterrichten mufste, war noch wöchentlich ein Theoretikum, in welchem Arbeiten gelesen und kritisiert wurden (teils selbständige, teils Rezensionen), ein Praktikum, in welchem ein Praktikant vor sämtlichen Seminarmitgliedern eine Lehrprobe hielt, und ein Kritikum, in welchem diese Lehrprobe auf Grund der theoretischen Mafsregeln kritisiert wurde. (Selbstkritik-Rezension.) Wenn gleich in diesem Kritikum es oft zu heftigen Angriflen, Auseinandersetzungen zwischen dieser oder jener Auffassung, einer Idee oder einer Mafsregel etc. kam, so waren diese doch jedesmal objektiv, hatten den Zweck die Beteiligten in ihrer Auffassung zu bestärken oder zu verbessern. Dafür sorgte in erster Linie der Direktor des Seminars. Für die Stunden, die jeder Praktikant unterrichtete, mufste er sich schriftlich vorbereiten, dieses dem Direktor oder Oberlehrer vorlegen. Letzterem fiel auch die Aufgabe zu, dem Praktikanten beständig zur Seite zu stehen, um eventuelle Mifsgriffe zu verbessern. Aber auch für die Regierung und Zucht wurde gesorgt, da Oberlehrer und Praktikanten die Schüler näher zu studieren und sich über die Individualität derselben in den Konferenzen auszusprechen hatten. Es wurden auch Individualitätsbeschreibungen geliefert. Diese Resultate wurden dann im Unterricht verwendet. Strafen werden nie verhängt ohne eine vorhergehende Lehrerkonferenz. Zu erwähnen sind noch die vielen Reisen, die die Schüler des Seminars mit Lehrern und Praktikanten unternahmen, um die Basis für den Unterricht zu schaffen. Ebenso die Einrichtung, nach welcher am Sonntag eine Erbauungsstunde gehalten wurde in Form eines Gottesdienstes, welcher geeignet war, neben der Befestigung der religiösen Gefühle auch das Band der Zusammengehörigkeit zu stärken. Autor schliefst mit dem Wunsche, diese Einrichtungen möchten bald auch im rumänischen Seminar eingeführt werden.

Jena. J. Stroia.

II.

Dr. W. Martens, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Erster Teil: Gesch des Altertums. Mit 5 Karten. Hannover-Linden (Manz & Lange) 1892.

Dieses Werk ist der erste Band eines auf 3 Teile berechneten, für den Geschichts-Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten bestimmten Schulbuches. Es ist dem Verfasser gelungen, in Form und Inhalt etwas Vortreffliches zu schaffen. Vom Grundsatz ausgehend, dafs ein Lehrbuch der Geschichte nur das bieten soll, was des Schülers geistiges Eigentum werden mufs, hat Verfasser manchen unnötigen Ballast beiseite gelassen, dafür aber der Schilderung des kausalen Zusammenhangs der Ereignisse mehr Raum gegeben. So ist der Umfang des Buches doch nicht geringer als bei den besonders in neuerer Zeit beliebten Lehrbüchern, die zu Gunsten eines möglichst reichen Inhalts die Form vernachläfsigen und uns Bruchstücke von Sätzen, ja oft nur Aneinanderreihungen einzelner Wörter geben. In wohltuendem Gegensatz hierzu ist der Stil des Martensschen Buches auch vom Standpunkte des Deutsch-Lehrers wohldurchdacht, leicht leslich und fliessend. Die Einstreuung klassischer Citate verleiht dem Text eine anziehende Frische und erinnert zugleich den Schüler an seine eigene Lektüre. Hervorzuheben wegen ihrer Prägnanz sind die den grösseren Abschnitten vorangestellten geographischen Kapitel, sowie die kulturgeschichtlichen Partieen und Charakteranalysen. Ver-

ständnisfördernd wirken die zahlreichen Gegenüberstellungen analoger Thatsachen, wie z. B. die Vergleichung des Titels ‚Pharao' (p. 24 Anm. 1) mit ‚Hoher Pforte', des Nilthales mit Mesopotamien (p. 22) u. s. w.

Ein Hauptaugenmerk hat Verfasser auf die Gliederung des Stoffes gelenkt. Meist ist der Geschichtslehrer gezwungen, eine solche durch Einfügung von Zahlen und Buchstaben oder durch andere Mittel erst selbst zu bewirken. In vorliegendem Buche bedarf er dieser Nachhilfe nicht, oder wenigstens nur in ganz geringem Mafse. Kleine Kapitel, Zerlegung derselben in mehrere Absätze mit Anwendung von Zahl und Buchstabe und von verschiedenem Druck haben die Übersicht aufserordentlich gefördert. Quellencitate, Erklärung von Fremdwörtern, Zweifelhaftes und anderes nicht streng zum Text Gehöriges findet man als Anmerkung. Sehr willkommen sind die am Schlusse beigegebenen Personen- und Ortsregister; hier wird manchen die Beifügung der authentischen Wortform neben der uns gebräuchlichen angenehm berühren. Die zugehörigen 5 Kärtchen sind mit besonderer Rücksicht auf den Text durchgearbeitet und machen jeden Geschichtsatlas dem Schüler entbehrlich, zumal die Angabe des Kartenquadrats im Ortsregister die Aufsuchung erleichtert.

Leipzig. Dr. Schlatterer.

III.

Die deutsche Steilschrift. Die Schulschrift der Zukunft. Inhalt: 1. Schiefwuchs und Kurzsichtigkeit, eine Folge der rechtsschiefen Schrift. 2. Wie entstand unsere deutsche Schreibschrift? 3. Die Erlernung der Steilschrift. Von Hugo Elm, Lehrer an der Müller-Gelinek-Realschule zu Dresden. Bielefeld, A. Helmichs Verlag. 80 Pf.

Wer sich ohne grofsen Zeit- und Geldaufwand über den derzeitigen Stand der Steilschriftfrage unterrichten will, dem sei dieses vorzüglich ausgestattete Schriftchen aufs beste empfohlen. Kurz und klar schildert es uns im 1. Kapitel den Gang und die Ergebnisse der einschlägigen medizinischen Untersuchungen, welche zu einer einmütigen Verurteilung der Schrägschrift seitens der Hygieiniker geführt haben. Das 2. Kapitel schildert uns im kurzen Überblick die Entstehung unserer jetzigen deutschen Schreibschrift, und das 3. Kapitel giebt die aus der Einführung der Steilschrift sich ergebenden praktischen Ratschläge hinsichtlich der Schreibmaterialien, der Körper- und Federhaltung. Von den beigegebenen 4 lithographirten Tafeln verdient die letzte, welche uns an Beispielen die Entwicklung unserer jetzigen deutschen Schrift veranschaulicht, besondere Erwähnung.

Warum Verfasser in der deutschen Steilschrift »die Schulschrift der Zukunft« sieht, hat er nicht mit zureichenden Gründen dargethan. Was die hier berührte Frage, sowie auch die bei Einführung der Steilschrift zu wählenden Buchstabenformen betrifft, möge sich die deutsche Schule gerade in dieser Zeit das von Sönneken mit Bezug auf die Lateinschrift Gesagte gegenwärtig halten: »So wie uns die Lateinschrift gewöhnlich entgegentritt, können wir sie in Deutschland nicht annehmen. Den Übergang zur Lateinschrift sollten wir nicht vollziehen, indem wir einfach die schematische Art und Weise nachahmen, in welcher der Unterricht in der lateinischen Schrift bei uns sowohl, als auch im Auslande bisher meist betrieben wurde, sondern wir sollten, da uns noch keine Gewohnheit bindet, dieses Fundamental-Unterrichtsfach nach logischem System selbständig einrichten Der Gegenstand ist wichtig genug, um ihm endlich eine wissenschaftliche Grundlage zu geben.«

‚Einer wirklichen, gesetzmäfsig begründeten Reform auf diesem Gebiete widmet der »deutsche Normalschriftverein« unter Vorsitz des Seminarlehrers Schneider in Xanten

seine Thätigkeit. Eine Frucht dieser Thätigkeit ist auch das Schriftchen:

Die Schrift und der Schreibunterricht. Von Christian Schneider, Seminarlehrer in Xanten. Bielefeld, A. Helmichs Buchhandlung. 40 Pf. (Januar-Heft der »Sammlung pädagogischer Vorträge. 1892. Preis des Jahrgangs 3.60 M.)

Möge kein Lehrer versäumen, sich Kenntnis von der hier angebahnten Reform zu verschaffen. Wer das Schneidersche Schriftchen gelesen, wird sich dabei schwerlich beruhigen, sondern auch Einsicht nehmen wollen in das von Lehrer Fr. Dietrich in Frankfurt am Main geschriebene Buch »Die deutsche Symbol- und Normalschrift in Kurrent- und Kursivform.« Diese von Franz Dietrich aufgestellte Symbol- und Normalschrift zur Anerkennung zu bringen, ist der Zweck des schon genannten Vereins. Gegenüber der Verworrenheit, wie sie gerade auf dem in Rede stehenden Gebiete herrscht, ist es eine wahre Herzerquickung, sich an der Hand dieser Schriften die wenigen, einfachen und natürlich begründeten Gesetze zu vergegenwärtigen, nach welchen sich genanntes Schriftsystem aufbaut.

IV.

Fr. Nadler. Ratgeber für Volksschullehrer, Langensalza, bei Beyer und Söhne. 3. Aufl 543 S. Preis 5.40 M. geb. 6.60 M.

Es ist eine allgemein anerkannte Thatsache, dafs der junge, besonders der eben aus dem Seminare entlassene Lehrer noch in mannigfacher Hinsicht des sachverständigen Rates bedarf. Es ist deshalb dankbar anzuerkennen, dafs der Verfafser, — Ordinarius der Übungsschule am Seminar zu Elsterwerda — es unternommen hat, ein Werk zu schaffen, welches diesem Umstande Rechnung trägt. Sein Buch ist in der That, wofür es sich ausgiebt, ein Ratgeber, und zwar ein solcher, der an Vollständigkeit und auch an Zuverlässigkeit wenig zu wünschen übrig läfst. Es ist schwer, dem Leser ohne allzugrofse Ausführlichkeit eine Vorstellung von dem reichen Inhalte desselben zu geben. Wir finden da im 1. Teile, der von den wichtigsten Einrichtungen, Ordnungen und Verordnungen für die Volksschule handelt, Auskunft über Ausstattung des Schulzimmers, über Lehrmittel, Tabellen und Listen, Schulbücher, Schulpflicht, Versäumnisse über Schulaufsicht, über die persönlichen Verhältnisse des Lehrers und über Jugendschriften. In mehreren Abschnitten werden die Ordnungen der Schule behandelt. (Ordnung des Schullokals, der Lehr- und Lernmittel, Ordnung vor, bei und nach dem Unterrichte.) Auch über Prüfungen, Schulfeier, Gesundheitspflege in der Schule, über Strafen und Belohnungen, über die Dienste, welche die Schule der Familie, der Kirche und dem öffentlichen Leben zu leisten hat, sind zweckentsprechende Ratschläge erteilt. Den Schlufs des ersten, 37 Nummern zählenden Teiles bilden Verzeichnisse von Werken, welche Gesetze und Verordnungen über das Unterrichtswesen enthalten oder zur Fortbildung aufdem Gebiete der Erziehungs- und Unterrichtslehre dienen sollen.

Der zweite Teil giebt zunächst allgemeine Grundsätze für den Unterricht überhaupt und für die einzelnen Fächer insbesondere. Hier finden in zwei Anmerkungen auch die Ideen des Zillerschen Lehrplansystems Erwähnung resp. kurze Darstellung. Bei den Ausführungen über die einzelnen Unterrichtsfächer ist folgende Disposition innegehalten: 1. Ziel. 2. Stoffe. 3. Behandlungsweise. 4. Lehr- und Lernmittel. Wo es nötig war, sind bei Punkt 1—2 den verschiedenen Schularten besondere Abschnitte gewidmet. Den Schlufs diefes Teiles bilden Stoff- und Stundenpläne für die einklassige Schule, die Halbtagsschule, für die zwei- und dreiklassige Schule. Ein Anhang bringt das chronologische Verzeichnis der im Werke angeführten Gesetze und Verordnungen.

Das Werk stellt sich mit seinen Darlegungen auf den Standpunkt der gegenwärtig geltenden schulgesetzlichen Bestimmungen. Das ent-

spricht sowohl dem Zwecke des Buches, als auch dem Bedürfnis des Anfängers. Letzterer hat sich zunächst um das zu bekümmern, was als seine Pflicht von ihm verlangt wird. Später mag er auch den Mängeln, welche die neuere Pädagogik an unserem Schulwesen aufzeigt, und den Reformvorschlägen, welche sie zur Beseitigung derselben macht, seine Aufmerksamkeit zuwenden. Dann aber wird er sich nicht übersichtlichen Gesamtwerken, wie das vorliegende es ist, zuwenden dürfen, weil diese eben ihrer Reichhaltigkeit wegen bei den einzelnen Punkten nur kurz sein können, sondern er wird zu Spezialwerken greifen müssen, wie sie der »Ratgeber« in grofser Zahl angiebt. Wir können es deshalb nur billigen, wenn der Verfasser weder Mängel des Schulwesens aufdeckt noch des Näheren auf Reformvorschläge eingeht. Zu dem Verzeichnis der Werke für Fortbildung des Lehrers (S. 139—45) möchte Rezensent einige Wünsche äufsern, die sich bei einer neuen Auflage vielleicht werden erfüllen lassen. Die alphabetische Ordnung der Bücher sowie die blofse Angabe des Titels genügen dem Bedürfnis des unerfahrenen Lehrers nicht. Die Werke müfsten vielmehr nach ihrem Inhalte und vielleicht auch nach der pädagogischen Richtung ihrer Verfasser geordnet sein, und jedem Buche müfste eine kurze Charakterristik beigefügt werden, die in ein paar Sätzen abgemacht werden könnte. Andernfalls würde der Lehrer in seiner Wahl leicht fehlgreifen. Angenommen, er wolle den Seite 147 gegebenen Rat befolgen und sich mit den psychologischen Gesetzen, welche Erziehung und erziehenden Unterricht regeln, näher bekannt machen. Die Anmerkung weist ihn auf die S. 139 ff. angeführten Werke hin. Dort findet er nur ein speziell von Psychologie handelndes Buch, mit dem er wenig wird anfangen können, nämlich — Rosenkranz, Psychologie oder die Wissenschaft vom subjektiven Geist (!!) Auch sonst bedarf das Verzeichnis der Durchsicht und Ergänzung. Das vortreffliche Werk von Dörpfeld Denken und Gedächtnis hätte auf keinen Fall fehlen dürfen. Zillers allgemeine Pädagogik ist doppelt aufgeführt, jedenfalls ein Irrtum, denn zweifellos wird es dem Verfasser bekannt sein, dafs »Just, Tuiskon, Zillers allgemeine Pädagogik« nicht ein Werk über Ziller's allgemeine Pädagogik, sondern die 2. Auflage (jetzt 3. Aufl.) der am Schlusse angeführten »Vorlesungen über allgemeine Pädagogik« selbst ist.

Einer Durchsicht bedarf auch die im Anfange des 2. Teiles gegebene populäre Darlegung der Lehre Herbarts vom erziehenden Unterricht und vom Interesse. Besonders müfsten verschiedene Ausdrücke schärfer gefafst und dadurch Herbarts Ansicht über den betreffenden Gegenstand getreuer zum Ausdruck gebracht werden. Verfasser sollte z. B. nicht, wie auf Seite 145 geschieht, »das sechsseitige Interesse« sagen. Die von Herbart angeführten sechs Interessen sollen ja nicht, wie es nach jenem Ausdruck scheinen könnte, den Begriff des Interesses erschöpfen, sondern nur seine Hauptseiten darstellen, von denen keine beim vielseitigen Unterrichte fehlen darf. Ebenso sollte statt »dies verschiedene Interesse« besser die Mehrzahl Interessen gebraucht werden. Wichtiger als diese Kleinigkeiten scheint dem Referenten der Umstand, dafs Verfasser eine besondere Richtschnur für das Lehrverfahren giebt, indem er die fünf Stufen Einleitung, Darbietung, Vergleichung, Urteils- und Begriffsbildung, Einübung und Anwendung unterscheidet. Bei der allgemeinen Anerkennung, welche Zillers Formalstufen sich errungen haben, wäre es vielleicht besser gewesen, wenn diese zunächst etwas ausführlicher dargestellt und den Unterrichtsbeispielen zu Grunde gelegt worden wären. Daran hätten dann die Abweichungen gezeigt werden können, welche die einzelnen Fächer nötig machen. Die vom Verfasser aufgestellten Anweisungen für das Lehrverfahren stehen denen Zillers an Wert natürlich bedeutend nach.

Warum läfst er z. B. die auch von Schülern Stoy's gebilligte Forderung eines Unterrichtszieles fallen. (Siehe das Seite 141 angeführte Buch von Gleichmann: Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts.) Wenn Verfasser fürchtet, »die Profangeschichte würde in einen moralisierenden Ton verfallen, wenn sie nach jedem Stoffpensum eine Anwendung aufs Leben versuchte« (S. 152), so ist diese Gefahr bei einem ungeschickten Lehrer und bei schlechter Stoffauswahl allerdings vorhanden, aber die formalen Stufen sind unschuldig daran. Es ist vielmehr ihr Verdienst, nachdrücklich darauf hingewiesen zu haben, dafs der Lehrer in Geschichte nicht nur auf ein Wissen, sondern auch auf Wollen hinarbeite, das ein später auf sozial-ethischen und patriotisch-nationalen Gebiete zu einem kräftigen Handeln werden soll. Deshalb wird man vornehmlich solche Stücke der Geschichte auswählen müssen, aus denen sich ein auf die Kinder anwendbarer ethischer Satz entwickeln läfst. Allerdings verführt der in unseren Schulen herrschende, oft von oben herab begünstigte Encyklopädismus, der von allem etwas bieten möchte, den Lehrer leicht dazu, historische Pensen zu behandeln, die wenig oder keinen ethischen Gehalt besitzen, und dann liegt die Gefahr nahe, ethische Sätze bei den Haaren herbei zu ziehen Aber Ziller und seine Schule verwerfen diesen Encyklopädismus und schliefsen Stücke von geringem oder gar keinem ethischen Gehalte aus, resp. behandeln sie nur nach den zwei ersten Formalstufen. Hält uns etwa in der biblischen Geschichte die Furcht, in fromme Salbadereien zu verfallen, davon ab, aus den Geschichten Sprüche oder Katechismussätze zu entwickeln und anzuwenden?

Diese kleinen Ausstellungen vermögen jedoch den Wert des Buches nicht zu beeinträchtigen. Wir empfehlen dasselbe vielmehr den ins Amt tretenden jungen Lehrern auch um deswillen angelegentlich, weil sie Rat und Auskunft für die technischen Fragen der inneren Schularbeit bei ihren zumeist nur theologisch gebildeten Vorgesetzten nicht immer finden dürften.

Drackenstedt.

F. Hollkamm.

V.

1. **P. Kuntz,** Normalwort oder einfache, vereinigte Schreiblese und Sprachmethode. Halle, Verlag der Heynemannschen Buchdruckerei. (F. Beyer), 15 Seiten.

2. **H. Umhöfer und P. Kuntz.** Fibel für den vereinigten Schreiblese- und Sprechunterricht. Ebenda. 43 S. 40 Pf.

3. Dieselben. Begleitwort und didaktische Bemerkungen zur Fibel. Ebenda. 7 Seiten.

Verfasser der Broschüre Nr. 1 meint, »dafs die einfache Schreib- und Sprachmethode, bei zweckmäfsiger Anlage der Fibel, dem Normalwort nach Abwägung des Für und Wider vorzuziehen« sei (S. 18, Leitsatz 8) Er weifs geschickt die Vorteile jener und die Nachteile dieser Methode aufzudecken. Man mufs ihm zugeben, dafs die Schreiblesemethode der Aufstellung eines streng von leichteren zu schwereren Leseübungen fortschreitenden Lehrganges nicht so viel Schwierigkeiten entgegensetzt, als die Normalwortmethode Ferner sei zugegeben, dafs die Normalwortfibeln noch manche Mängel haben, auch solche, die sich der herrschenden Rechtschreibung wegen nur mildern, nicht beseitigen lassen. Aber wie es scheint übersieht Verfaser bei seiner Kritik der Normalwortmethode den Hauptpunkt, der für sie spricht: Sie erfüllt besser als jede andere Methode die Bedingungen, unter denen Interesse für Schreiben und Lesen beim Schüler entsteht, und ermöglicht es zugleich, der Forderung einer umfassenden Konzentration des Unterrichts in höherem Grade als bisher Rechnung zu tragen. Der kleine Schreiblese-schüler will nicht aus seinem kindlichen Vorstellungsleben herausgerissen werden. Das geschieht aber, wenn seine Aufmerksamkeit zu

lange, zu ausschliefslich auf den blofsen Laut, resp. Buchstaben gerichtet wird, wie die Schreiblesemethode es thut. Die Verfasser der Fibel sollten also, anstatt nur vom Worte auszugehen, diesem Worte einen Laut, resp. Buchstaben zu entnehmen und mit ihm selbständig weiter zu operieren, noch einen Schritt mehr thun. Sie sollten, von einer Erzählung ausgehend, dieser einen Satz, dem Satz ein Wort entnehmen. Von diesem Worte müfsten sie nun zu den Lauten und Buchstaben auch hinab steigen, aber sie dürften nicht einen davon isoliert behandeln, sondern sämtliche Laute und Buchstaben. Damit wäre die Möglichkeit gegeben, wieder zum Worte hinaufzusteigen, das dann seinerseits zu Satz und Erzählung wieder in Beziehung gesetzt würde. Grade diese Rückkehr zum Worte und damit zum Vorstellungskreise des Kindes ist es, welche den Vorzug der analytisch-synthetischen, der Normalwortmethode ausmacht. Die Verfasser, die einem Ausgehen vom Worte also vom Vorstellungskreise des Kindes ebenfalls zustimmen, werden nun vielleicht eine Rückkehr zu demselben im allgemeinen auch für vorteilhaft anerkennen, aber sie sind von ihrem Standpunkte jedenfalls der Ansicht, eine solche Rückkehr sei nicht möglich, wenn man einen strengen Stufengang vom Leichten zum Schweren herstellen wolle. Wir wollen über den Imperativ: »Vom Leichten zum Schweren« mit den Verfassern nicht rechten. Sie werden zugeben, dafs er ohne gründliche psychologische Einsicht, die da bestimmt, was leicht und was schwer sei, die entscheidet, was für dieses oder jenes Kind in diesem oder jenem Falle leicht oder schwer sei, nichts ist als ein leeres Wort, das jeder Lehrer, besonders auch jeder Fibelschreiber nach seinem Belieben deuten kann. Wir wollen uns vielmehr auf ihren Standpunkt stellen und sagen: Wir müssen mit leichten Schreibleseübungen beginnen und nach und nach zu immer schwereren fortschreiten! Wie sind sie nun auf den Gedanken gekommen, ein solcher Fortschritt sei bei der Normalwortmethode unmöglich? Weil die Methodiker der Normalwortfibeln allein das Dingwort für geeignet halten, als Normalwort benutzt zu werden und weil die Fibeln dieser Methode in der Regel auf einen genauen Stufengang keine Rücksicht nehmen. Letzteres ist jedoch nicht notwendig der Fall. Greift der Normalwortmethodiker in der Not zur Kleinschreibung der Hauptwörter, wie es die Verfasser — meines Erachtens nach ohne Not — auch thun, so läfst sich ein guter Stufengang sehr wohl herstellen. Das beweisen die Fibeln von Jütting, von Fechner und andere. Ein zweiter Ausweg besteht darin, den Normalwörtern Vorübungen voraus zu schicken und so die Vorteile der Schreiblesemethode mit denen der Normalwortmethode zu verbinden, wie Dietlein es thut. Hält man einen dritten Ausweg, die Hinausschiebung des Schreibleseunterrichts auf das Winterhalbjahr, wie es die Verfasser der Schuljahre empfehlen, für unthunlich, so giebt es immer noch ein Mittel, auch bei der Normalwortmethode einen strengen Stufengang einzurichten. Man nehme statt der Dingwörter bei den ersten Übungen Tierstimmen (ia, miau, mu, wau) oder Ausruflaute (ei! o! a! au!), ferner Eigenschaftswörter (leise) und Thätigkeitswörter (lauf, rufe) zu Normalwörtern. Dabei kann man der Forderung der Konzentration sehr wohl nachkommen, welche die Unterordnung des Schreiblesens unter den Gesinnungsunterricht und unter den Anschauungsunterricht verlangt. Um bei obigem Beispiel zu bleiben, könnte man von dem Märchen: Die Bremer Stadtmusikanten ausgehen, im Anschauungsunterricht von Esel, Hund, Katze und Hahn reden und nun mit dem Rufe des Hahns: iii-i das Schreiblesen beginnen. Natürlich bietet das Dingwort als Normalwort bedeutende Vorteile vor den oben genannten Wortklassen, und man wird deshalb auch so bald als möglich zu ihm übergehen. Geschieht das, nachdem die acht

Selbstlaute und die meisten flüssigen Konsonanten in ihrer kleinen Form vorgeführt sind, so macht bei den eigentlichen Normalwörtern die Herstellung eines Stufenganges, der ja im weiteren Fortschritte des Unterrichts immer mehr von seiner Strenge einbüfsen kann, keine Schwierigkeiten mehr.

Prinzipiell also steht Rezensent auf dem Standpunkt der Normalwortmethode. Er leugnet die Mängel nicht, die ihrer Ausführung noch anhaften. Dieselben dürfen uns jedoch nicht verführen, zu der thatsächlich unvollkommneren rein synthetischen Schreiblesemethode zurückzukehren, wie die Verfasser das thun Sie sollten uns vielmehr veranlassen, unter Festhaltung der bessern Methode ihre Mängel zu heben und die entgegenstehenden Schwierigkeiten zu beseitigen.

Die in Nr. 1 ausgesprochenen Grundsätze haben ihre Anwendung in der unter Nr. 2 genannten Fibel gefunden. Sie zeigt nun in der That einen peinlich streng durchgeführten Stufengang, bei welchem sowohl die Schreib- als auch die Leseschwierigkeit Beachtung gefunden hat. Wir zweifeln nicht, dafs die Schüler nach der Fibel leicht und schnell lesen lernen werden. Ob sie es auf geistbildende Weise lernen werden, ist allerdings eine andere Frage, die man leicht zu verneinen geneigt sein könnte, wenn man den Anfang der Fibel ansieht. Da kommen in den vier ersten, etwa 20 Buchstaben umfassenden Übungen hauptsächlich sinnlose Silben vor. Das Kind liest also: (Übung 2) ni, nu, ne, nei, no, na, nau, neu. Ferner finden wir die Übungen zusammengesetzt aus Wörtern, die weder untereinander noch mit einem Gedankenganzen in Zusammenhang stehen, z. B. Übung 3: räume, reine, reime, reue. Neben sinnlosen Silben findet man auch Sätze, die wenig Sinn haben, wie Übung 4: lene, löse neue seile. Was soll man sagen zu Wörtern, wie sie Übung 3 bietet: rü me, me re, ni re, nä re, mö re. Entweder sind sie ohne Sinn, oder sie enthalten arge Verstöfse gegen die Rechtschreibung Auch in späteren Übungen stehen manche »Dornen und Disteln«, so Übung 9, S. 13: ra di se, be wei se, pa ra de, ge-bäu de, ka pau ne, (!!) ge müse, re mi se u. s. w. Man wird da lebhaft an das Wort des Schülers im »Faust« oder auch an Hamlets »Worte, Worte, Worte« erinnert. Endlich können wir den Verfassern durchaus nicht beistimmen, wenn sie meinen, von dem falschen Wortbilde, das bei einer Kleinschreibung der Hauptwörter dem Schüler wieder und wieder vor Augen tritt, sei kein Nachteil für die Rechtschreibung zu fürchten. Der Unterricht soll unter keinen Umständen Falsches lehren. Es ist ein Irrtum, der eine geringe Kenntnis der Fibellitteratur verrät, wenn (S 6 des Begleitwortes) behauptet wird, dafs »alle (!) Fibeln in den Anfängen an diesem unvermeidlichen Übel leiden.«

Wenn in der Broschüre (Nr. 1) gesagt wird, dafs eine Fibel, welche »die Vorteile des analytischen Verfahrens mit den Vorzügen der Synthese und Konzentration des Unterrichts vereinigt,« einen wichtigen Fortschritt auf dem Gebiete des Schreibleseunterrichts verzeichnen würde (vergl. S. 10), so ist das allerdings wahr. Ob aber die Fibel der Verfasser diesen Fortschritt darstellt? Wem es nur daran liegt, dafs seine Schüler schnell und sicher lesen lernen, dem kann sie allerdings empfohlen werden.

Drackenstedt.

F. Hollkamm.

VI.

Vierstellige logarithmische Tafeln der natürlichen und trigonometrischen Zahlen nebst den erforderlichen Hilfstabellen. Für den Schulgebrauch und die allgemeine Praxis bearbeitet von E. R. Müller, Stuttgart. Verlag von Julius Maier. 0,60 M.

Der Gebrauch logarithmischer Tafeln ist für Viele geradezu ein Bedürfnis; allein nicht Alle können dieselben Tafeln mit gleichem Nutzen anwenden. Der Mathematiker, der Feldmesser, der Astronom, der

Seemann, der Baumeister, der Ingenieur, der Chemiker haben solche nötig, die ein Rechnen bis zu einer gewissen Genauigkeit gestatten; diese aber ist je nach den verschiedenen Zwecken eine verschiedene. Dem Einen sind 7-, dem Anderen 6-, dem Dritten 5-, dem Vierten 4-stellige Logarithmentafeln genügend, und für manche Fälle reichen schon dreistellige in Visitenkarten-Format aus. Je beschränkter und bestimmter abgegrenzt der Zweck ist, dem sie dienen sollen, um so besser erfüllen sie denselben, und um so mehr machen sie Hilfsmittelchen entbehrlich, die doch nur als Notbehelf angesehen werden müssen, um sie auch in Fällen anwenden zu können, für welche sie eigentlich nicht bestimmt sind. Vorliegendes Schriftchen nun enthält, nach einer kurzen Gebrauchsanweisung, auf p. 4 eine Tafel der trigonometrischen Funktionen von 5^0 zu 5^0 fortschreitend, auf p. 5 eine Tafel 3-stelliger und 6-stelliger Logarithmen, letztere um bei der Zinseszinsrechnung benutzt zu werden, p. 6—10 die 4-stelligen Briggsschen Logarithmen von 1000—3009, sowie die Additions und Subtraktions-Logarithmen, p. 11—12 die ebenfalls 4-stelligen Briggsschen Logarithmen von 300 bis 1009, und die natürlichen Logarithmen der Primzahlen, p. 13—27 zeigen die 4-stelligen Logarithmen der trigonometrischen Funktionen von $0^0 0'$ bis $9^0 60'$ von Minute zu Minute, und p. 28—32 von $10^{0\prime}$ bis 45^0 von 10' zu 10' fortschreitend. Zwar hat die Rücksicht auf den zur Verfügung stehenden Raum den Übelstand herbeigeführt, dafs die Logarithmen aller 1-zifferigen Zahlen 2, 3, 4, u. s. w., un viele Logarithmen 2-zifferiger, als 11, 17, 18, 41 etc. nicht anders direkt gefunden werden können, als durch Benutzung der für gröfsere Zahlen bestimmten Tafeln, allein der billige Preis des Schriftchens 0,60 M.« — wird über diesen Übelstand hinwegsehen lassen.

Eisenach.

H. Weifsenborn.

VII.

P. B. Sepp, Gymnasialprofessor, Wichtige Gesundheitsregeln, nicht blofs den Schülern, sondern auch den Eltern gewidmet. Augsburg, Kransfelder 1892. 16 S. 20 Pfg.

Vorliegendes Schriftchen behandelt zuerst die Haltung des Körpers, dann Essen und Trinken, darauf die Bewegung und das Atmen und zuletzt den Schlaf und die Kleidung. Es ähnelt den von der Hygienesektion des Berliner Lehrervereins herausgegebenen »Gesundheitsregeln«, die Sätze sind jedoch nicht numeriert, das Format ist gröfser und was den Inhalt betrifft, steht dieser nicht überall auf der Höhe der physiologischen Forschung. Zum Beweis hierfür beziehe ich mich auf das über Milch, Gemüse, Atmung Gesagte, welches an sich nicht falsch ist, aber leicht zu Mifsverständnissen führen kann. »Nachtfchweifse« sind durchaus nicht immer als krankhafte Zustände, welche öfter den »Anfang vom Ende« bilden, anzusehen, sondern als Heilbestrebungen des Organismus, den Blutstrom von Mauserstoffen und Blutschlacken zu befreien. Das Schlafbedürfnis ist vom Verfasser zu niedrig geschätzt. Axel Key, der bekannte schwedische Physiologe, fordert für das 7. bis 9. Lebensjahr 11 Stunden, fürs 12. und 13. Jahr 10 Stunden, fürs 15. und 16. Lebensjahr 9 Stunden Schlafdauer, während der Verfasser meint, mit einer Schlafzeit von 8 bis 9 Stunden, »wenn, wie er hinzufügt, die Verhältnisse es gestatten«, ausreichend gesorgt zu haben. Das Bestreben des Erziehers mufs allerdings sein, die Schlafdauer möglichst zu beschränken). Abgesehen von diesen und einigen andern nicht wesentlichen Punkten ist die Arbeit eine ganz wackere und verdient empfohlen und gelesen zu werden.

Glogau.

H. Grabs.

VIII.

Wilhelm Meyer-Markau. Sammlung pädagogischer Vorträge. Bielefeld, A. Helmich. 1891. Novemberheft. 40 Pfg.

Dieses Heft enthält zwei Vorträge. Der erste trägt die Überschrift: »Was unsere Kinder lesen« vom Hauptlehrer Chr. Hamann in Hamburg, der andere »Klassen- und Massenlektüre« von Rektor F. Aberle in Waldenburg in Schlesien. Hamanns Arbeit ist allen Erziehern zur Beachtung wärmstens zu empfehlen. Aberle berichtet über sein Verfahren, durch sogenannte Klassenlektüre den gleichzeitig erteilten Gesinnungsunterricht zu unterstützen und zu vertiefen, aufserdem die Kenntnis klassischer Stoffe bezw. guter Jugenderzählungen zu verbreiten und dem vielseitigen Interesse zu dienen. So lange in unseren Schulen noch kein organisch gegliederter Lehrplan eingeführt ist, mufs das Verfahren Aberles für die Zwecke des erziehenden Unterrichts ausgezeichnete Dienste leisten.

Glogau. H. Grabs.

D. Anzeigen.

Dr. I. I. Egli: Die Schweiz. (Wissen der Gegenwart 53. Band). Leipzig: G. Freytag. — Prag: F. Tempsky. 1886. 219 Seiten 8°. Mit 48 landschaftlichen Abbildungen. Preis 1 Mark = 60 Kreuzer.

Ein herrliches Stück Erde wird uns in dem obengenannten Büchlein vorzüglich geschildert. An der Hand des Züricher Universitätsprofessor Dr. Egli durchwandern wir die Schweiz von Ost nach West, von Nord nach Süd; die gewaltigen Alpenlandschaften mit der imposanten Grofsartigkeit ihrer Naturschönheiten treten lebendig vor unser Auge. Neben Berg und Thal, See, Strom und Flufs lernen wir das kräftige Volk der Schweizer kennen und lieben; seine Sitten und Gebräuche, sein Denken und Fühlen, sein Leben und Streben wird uns klar und deutlich kund. Mehr als dies: wir gewinnen einen Einblick in die fernen Zeiten, in denen längst untergegangene Völker hier ihre Wohnstätte hatten; die Römerzeit, die Völkerwanderung, die ganze Geschichte des Schweizerlandes, aber auch dessen sonstige Verfassung und Einrichtung wird vorüber geführt. Das Wort wird treu vom Bilde begleitet: eine grofse Zahl von Illustrationen — Gletscher und Seen, Thäler und Städte, Strafsen und Bauten — alles zumeist nach Original-Photographien — bildet einen schönen, zweckentsprechenden Bilderschmuck des Büchleins. Jeder, der die Schweiz besucht, wird es mit Vorteil als bequemen und zuverlässigen Reisebegleiter benützen können; wem aber Beruf und Verhältnisse die Ausfahrt in die Gletscherwelt fürs erste nicht gestatten, dem wird es als vortreffliche Schilderung und vorbereitende Lektüre bald lieb und wert werden.



A. Abhandlung.

Die Bedeutung der pädagogischen Universitätsseminare.*)

Von Professor Dr. Th. Vogt in Wien.

Es ist die ehrenvolle Aufforderung an mich gerichtet worden, in der pädagogischen Sektion der diesjährigen allgemeinen deutschen Philologenversammlung einen Vortrag über die Lehrerbildungsfrage zu halten. Ich bin dieser Aufforderung nicht ohne Bangen gefolgt. Giebt es doch in gymnasialen Kreisen eine Anschauung, aus welcher die Ignorierung der Pädagogik sich scheinbar rechtfertigen läfst. Diese Anschauung ist ein Ausflufs der Aufklärungsperiode des vorigen Jahrhunderts, welche bis auf den heutigen Tag die herrschende in gymnasialen Kreisen ist. Es genügt, in dieser Beziehung auf drei Hauptrepräsentanten hinzuweisen: Rousseau, Lessing und F. A. Wolf. Hatte Rousseau die freie Willensbethätigung und Souveränität des mit einem unveräufserlichen Rechte begabten Einzelwillens gepredigt und Lessing in religiöser Beziehung ein freies Denken gefordert und unter dem Hinweise darauf, dafs der echte Ring verloren gegangen, der Lossagung von den historischen Mächten und dem Indifferentismus den Boden geebnet, so pries F. A. Wolf die freie Entfaltung aller Geistes- und Gemütskräfte in formeller Beziehung als das höchste Ziel oder die perfectio humanitatis, dem die Menschheit in der Jugendzeit nachzustreben habe und neben welchem auch Religion

*) Verhandlungen der 41. Philologenversammlung. Leipzig bei Teubner 1892.

und Sittlichkeit zur Nebensache herabsinken. Eine Sünde begehen sogar diejenigen, welche Religion und Sittlichkeit als konzentrierenden Mittelpunkt für den Unterricht und die Erziehung betrachten; peccatur ab iis, qui omnes educandi rationes ad religionem vel ethicam virtutem referendas arbitrantur. Diesem schrankenlosen, nur auf formelle Geistesausbildung hingewendeten Individualismus und Intellektualismus, welchen der glückliche Instinkt Pestalozzis, trotzdem er ein Sohn der Aufklärungsperiode war, nicht zu ertragen vermochte, und welcher ihn zur Betonung der Veredlung des Herzens neben der freien Entfaltung der Kräfte führte, ist nun in scharfer Weise die Herbartsche, ja auch schon die Franckesche Pädagogik entgegengesetzt, nach welcher das höchste und eigentlich pädagogische Ziel aus ethischen Gründen in der sittlich-religiösen Gesinnung besteht und auch der Unterricht in den Dienst dieses Zieles gestellt wird. Aber wie soll sie jemals bei demjenigen Gehör finden, dem diese Gesinnung bei der Ausschliefslichkeit blofs quantitativer Schätzung der Geistesbethätigung zur Nebensache herabgesunken und dem die eigentliche Pädagogik deshalb etwas Überflüssiges geworden?

Andrerseits war die an mich gerichtete Aufforderung aus dem Grunde für mich eine erfreuliche, weil ich schon seit drei Jahren Gelegenheit hatte, zu sehen, dafs der bayerische Gymnasiallehrerverein und der Verein für wissenschaftliche Pädagogik, an dessen Spitze ich gegenwärtig zu stehen die Ehre habe, in Bezug auf die Frage der Lehrerbildung in wesentlichen Punkten mit einander übereinstimmen. Diese Übereinstimmung besteht erstens darin, dafs weder der bayerische Gymnasiallehrerverein noch der Verein für wissenschaftliche Pädagogik jemals eine Abänderung oder Verminderung der fachwissenschaftlichen Studien angestrebt oder beantragt haben; es handelt sich vielmehr um einen Zusatz, den die bisherige Lehrerbildung erfahren soll, und der ohne Mehrbelastung der Studierenden in die bestehenden Studienpläne sich einfügen läfst. Zweitens sind beide der Meinung, dafs die Reform des öffentlichen Unterrichts nicht mit der Abänderung der bestehenden Lehrpläne, sondern mit der Lehrerbildungsfrage beginnen soll. Es ist vielleicht auch besser, zuerst auf die Schärfung der Messer und dann erst auf Abänderungen der geschnitzten Figuren bedacht zu sein. Eine dritte Übereinstimmung beider Vereine besteht meiner Meinung nach in Folgendem.

So lange pädagogische Fragen Machtfragen sind, ist die Frage der pädagogischen Ausbildung der Lehrer eine überflüssige. Der Lehrer hat einfach die Weisungen des Staates zu erfüllen. So lange ferner die Aufgabe der Schule nur in der Mitteilung von Kenntnissen erblickt wird und entweder gar nicht oder nur nebensächlich in der Entwicklung der Gesinnung, ist auch die Lehrerbildungsfrage eine nebensächliche. Der Lehrer kann dann auch

mit rauhen Händen das zarte Gefäfs der jugendlichen Seele anfassen und behandeln. Jene Frage ist auch überhaupt erst auf die Tagesordnung der öffentlichen Diskussionen gesetzt worden, seitdem Männer wie A. H. Francke zu Anfang des vorigen und J. Fr. Herbart zu Anfang dieses Jahrhunderts die Gesinnung besonders betonten und verlangten, dafs auch der Gymnasiallehramtskandidat lernen solle, auf die Entwicklung der Gesinnung hinzuwirken und hierbei der eigentümlichen Entwicklung des kindlichen Geistes Rechnung zu tragen. Es ist also die soziale Frage des Lehrerstandes und die sozialethische Bedeutung desselben, welche auf die pädagogische Vorbildung und das pädagogische Universitätsseminar hingeführt haben, und ich glaube, dafs auch der bayerische Gymnasiallehrerverein seit dem Regensburger Beschlufs von Ostern 1888 solche Motive gehegt hat.

Ich kann deshalb auch am passendsten von der sozialethischen Bedeutung des Lehrstandes ausgehen. Es ist etwas Bekanntes und den Thatsachen Entsprechendes, wenn ich sage, dafs der Lehrstand es ist, welcher auf die moralische und nationale, auf die politische und soziale Anschauung der künftigen Generation einen nachhaltigen Einflufs ausübt. Und weil seit jeher von den Anschauungen der Menschen ihr Wollen und Handeln, ihre Sitten und Einrichtungen abhängen, so erstreckt sich der Einflufs des Lehrstandes auch auf die Sitten und Einrichtungen der künftigen Generation. Er ist es, um nur einige Züge zu nennen, welcher dem religiösen Indifferentismus, nationaler Gleichgültigkeit und kosmopolitischen Tendenzen, auch wenn sie in breiten Schichten zur Zugkraft geworden sind, kräftig und mit Erfolg entgegenzuwirken vermag. Ein Wort eines Hauptförderers der klassischen Studien in Deutschland, Erasmus von Rotterdam, verdient, was die sozialethische Bedeutung des Lehrstandes betrifft, hier erwähnt zu werden. Er schreibt an Sapidus:

»Dafs Dein Los mühevoll ist, kann ich nicht bestreiten, aber das leugne ich rundweg, dafs es auch tragisch und beklagenswert sei, wie Du sagst. Des Schulmeisters Amt kommt bald hinter dem des Königs. Oder hältst Du es für ein verächtlich Ding, den jungen Mitbürger von klein auf mit den besten Wissenschaften und mit Christo bekannt zu machen? Einfältige Leute mögen es verachten, in Wahrheit ist es etwas überaus Herrliches. . . . Niemand erwirbt sich ein besseres Verdienst um den Staat, als der Bildner der noch empfänglichen Jugend. Ja, ein gut Teil der nationalen Ehre hängt von einem tüchtigen und treuen Lehrstande ab, die Ehre nämlich, hinter anderen Völkern in geistiger Beziehung nicht zurückzustehen.« (Glöckner in Vogts Jahrbuch XXII, S. 84.)

Es kann als eine Übertreibung erscheinen, wenn Erasmus sagt: des Schulmeisters Amt kommt bald hinter dem des Königs!

Können nicht, um von anderen Ämtern abzusehen, Angehörige der Universität als Männer der Wissenschaft sagen: wir beschäftigen uns mit den höchsten Problemen der Menschheit und die Wissenschaft ist Selbstzweck? Können nicht die Schöpfer von Kunstwerken sagen: auch wir arbeiten an den höchsten Problemen und die Kunst ist Selbstzweck? Freilich ist die Wissenschaft Selbstzweck und auch die Kunst ist Selbstzweck, ja an der Höhe ihrer Entwicklung erkennt man die Höhe der Kultur — dies Wort im Gegensatz zu Civilisation genommen —, welche ein Volk erreicht hat. Aber deshalb ist das Amt des Schulmeisters, der ja nicht blofs Kenntnisse mitzuteilen, sondern auch an der sittlichen Hebung und Veredlung des Volkes zu arbeiten hat, nicht gering zu schätzen. Im Gegenteil ist es gerade diese sittliche Hebung des Volkes, welche das Amt des Schulmeisters unter Umständen sogar als ein höheres erscheinen läfst, als selbst das des Forschers und des Künstlers. Man darf hierbei nur nicht die allernächste Frucht der Lehrthätigkeit ins Auge fassen und abschätzen, sondern die entferntere, ich meine den Einflufs des Lehrstandes auf die Anschauungen und Sitten des Volkes, um zu erkennen, dafs, wenn es etwa zu einem Konflikte gekommen ist, zwischen dem Logisch-Wissenschaftlichen und Ästhetisch-Künstlerischen einerseits und dem Ethischen andrerseits, niemand in Zweifel sein wird, welchen Rücksichten der höhere Rang gebühre. Der Grund liegt darin, dafs die ethischen Imperative kategorisch für alle Menschen gelten, die logischen und ästhetischen aber nur für die Klasse derjenigen, welche mit Denken und Forschen und künstlerischem Schaffen sich abmühen.

Was also Erasmus mit seinem Ausspruche angedeutet hat, ist zwar ein altes, aber aus verschiedenen Gründen immer beiseite geschobenes Problem, die Aufgabe nämlich, die wirkliche Rangordnung der Ämter und Stände in einem Staate derjenigen anzunähern, welche den sittlichen Ideen entspricht. Denn die wirkliche Rangordnung steht unter dem Einflusse derjenigen Schätzungen, die in der Gesellschaft verbreitet sind, und diese stellen nicht die Frage an die Spitze, wie viel jeder für das Ganze der gesellschaftlichen Zwecke wert sei. Man wird deshalb auch die Klage des armen Sapidus begreifen, der sein Amt ein tragisches und beklagenswertes nennt, und das Bemühen des Erasmus, ihn zu trösten.

Und ist etwa gegenwärtig die Schätzung des Lehrstandes eine solche, dafs dieser sich gar nicht mehr beklagen kann? Gewifs hat sich seit den Tagen des Erasmus manches geändert, aber ebenso gewifs ist auch jetzt noch manches zu wünschen übrig. Ich will auf diese betrübende Erscheinung nicht weitläufig eingehen und mich begnügen, zwei Zeugen aufzuführen. Professor Falch sagt in seiner Schrift »Gedanken über eine Reform

des Gymnasialwesens« (1888) unter anderem, dafs fast alle Gebildeten eine ziemlich geringe Meinung von der pädagogischen Kunst haben, dafs man schon denjenigen für einen tüchtigen Lehrer halte, der wenigstens ein Buch mit bedeutendem, die Grenzen der (Fach-) Wissenschaft erweiterndem Inhalt (aber nicht über Pädagogik) geschrieben habe, dafs die pädagogischen Kunstfertigkeiten so rasch und gern mit der Bezeichnung »schulmeisterlicher Pedantismus« abgefertigt werden u. s. w. Ferner erklärte der Historiker O. Lorenz in einer pädagogischen Schrift vom Jahre 1879 zunächst den Gymnasiallehrern gegenüber, aber bei dieser Gelegenheit zugleich allen anderen Pädagogen gegenüber auch, dafs er die pädagogische Litteratur nur vom Hörensagen kenne und dieselbe selbstverständlich nicht verfolge. Da ist es sehr begreiflich, wenn einzelne Lehrer auf gelehrte Arbeiten sich werfen, um die Schule los zu werden und anderwärts Ansehen zu gewinnen. Aus dieser Verkennung und Nichtbeachtung die Lehrer herauszureifsen und eine höhere Schätzung des Lehrstandes herbeizuführen, giebt es nur ein Mittel, und zwar dasselbe, welches vor langer Zeit bereits zu einer höheren Schätzung des ärztlichen Standes hingeführt hat, nämlich Herstellung einer freien pädagogischen Kunst im Gegensatze zu der gebundenen der Gegenwart und deshalb Reform der Lehrerbildung.

Doch ich wende mich zu der sozialen Frage des Lehrstandes.

Die Angelpunkte, um welche nach den gegenwärtigen Untersuchungen der Soziologen alle sozialen Kämpfe, d. h. Kämpfe zwischen Gemeinschaften und Genossenschaftsverbänden, sich drehen, sind Macht, Ehre und Freiheit. Unter den beiden letzteren ist an äufsere Ehre oder Ansehen und an äufsere Freiheit oder Unabhängigkeit von anderen Gemeinschaften zu denken. Alle drei, Macht, Ehre und Freiheit, dienen durchaus nicht immer moralischen Zwecken, aber wenn andrerseits ein Stand zur Ohnmacht, Niedrigkeit und Unfreiheit verurteilt ist, dann ist die Möglichkeit seiner moralischen Wirksamkeit bedroht oder doch eingeschränkt. Denn moralische Wirksamkeit ist ohne Selbständigkeit des Willens gar nicht denkbar.

Die gesellschaftlichen Kreise nun, welche als die Interessenten der Schule anzusehen sind und begründete Ansprüche erheben können, Einflufs auf die öffentliche Erziehung auszuüben, sind der Staat, die Kirche, die Familien und der Lehrstand. Der Staat, damit er, um von anderem abzusehen, die Ziele, d. h. das Quantum des Wissens und der Kenntnisse, bestimme und kontroliere, welche zu lehren und zu lernen sind, die Kirche, damit die Jugend in der rechten Gesinnung erzogen und z. B. vor Indifferentismus und Radikalismus geschützt werde, die Familien, damit die speziellen Bedürfnisse der Berufsstände, der Gemeinde- und Gau-

verbände Beachtung finden, und der Lehrstand, damit Unterricht und Erziehung in der rechten, d. h. pädagogischen Weise zur Durchführung gelange.

Von den Familienrechten mufs ich bei dieser sozialen Betrachtung leider schweigen. Obwohl Dörpfelds Buch »Die freie Schulgemeinde« bereits 1863 erschien, fehlt es an einer diesfälligen Organisation, weil das öffentliche Schulwesen seit den Tagen der Aufklärung und in ausgeprägter Weise seit den preufsischen Schulreformen zu Anfang dieses Jahrhunderts ein politicum ist. Dem Staat und seinen Organen, den Ministern, Ministerialkommissionen und politischen Parteien, liegt die Entscheidung den Familien gegenüber ob, und die Eltern haben sich bereits daran gewöhnt, die Schule wie eine Behörde anzusehen. — Was die Kirche betrifft, so ist ihre Macht, ihr Ansehen und ihre Unabhängigkeit in der Schule gegenüber dem Staate zwar nicht aufgehoben, aber die Isoliertheit des Religionsunterrichts und seine Zusammenhanglosigkeit mit dem ganzen übrigen Unterricht, ferner die Simultanschulen und vollends die konfessionslosen weisen auf einen grofsen Mangel an Macht, Ansehen und Unabhängigkeit der Kirche hin, wiederum aus dem Grunde, weil nach der vorherrschenden Meinung unsres Jahrhunderts das Schulwesen ausschliefsich als ein politicum angesehen und den Mitinteressenten der Schule deshalb höchstens ein Nebenherlaufen gestattet wird.

Was nun den Lehrstand betrifft, so ist er schon als einzelner Stand dem ganzen Staate gegenüber, was Macht, Ansehen und Unabhängigkeit betrifft, naturgemäfs in den Schatten gestellt. Nun giebt es aber nicht einmal einen Lehrstand als eine einzige soziale Gruppe, sondern es giebt Volksschullehrer, Reallehrer und Gymnasiallehrer, die abgesondert zu Beratungen zusammentreten, aufserdem, was die Gymnasiallehrer betrifft, eine besondere pädagogische Sektion in den Philologenversammlungen und eine besondere in den Naturforscherversammlungen, im ganzen also vier Gruppen, trotzdem heutzutage die gemeinsame Angelegenheit aller vier Gruppen, nämlich die erziehende Aufgabe der Schule, von allen anerkannt und ausdrücklich hervorgehoben wird. Nur im Verein für wissenschaftliche Pädagogik sind gegenwärtig alle Gruppen, welche pädagogisch arbeiten, vertreten, von der Elementarschule bis zur Universität, und man wird deshalb auch diesem Verein, wenn er auch nur gegen 800 Mitglieder zählt, eine soziale Bedeutung nicht absprechen können. Doch davon abgesehen ist der Lehrstand geteilt und dem Staate hierdurch die Ausübung der Macht erleichtert, — am meisten den Gymnasien gegenüber; denn hier können die Staatsmänner die Forderungen der Philologen und Naturforscher, wenn sie entgegengesetzt sind, gegeneinander ausspielen und überdies sagen: wir würden kurzsichtig erscheinen, wenn wir alle Aussprüche und Resolutionen für ideal hielten und

die Wirksamkeit des sozialen Motivs der Förderung der Sonderinteressen als etwas Unmögliches ansehen möchten.

Indessen, wäre auch der Lehrstand zu einer einzigen sozialen Gruppe vereinigt, so würde der soziale Druck, der in dem System begründet ist, nicht in den Personen, so lange auf dem Lehrstande lasten und seine Selbständigkeit und Lehrfreudigkeit so lange darunter leiden, als der Staat, wie das nun seit fast einem Jahrhundert in reichem Mafse der Fall ist, pädagogische Mafsregeln ergreift, also in unmittelbarer Weise etwas zu thun sich anschickt, was er nur mittelbar, nämlich mittels der Lehrer, thun kann, mit anderen Worten, so lange nicht die politische und pädagogische Sphäre des Handelns getrennt werden.

Dafs der Staat, um nur die Hauptpunkte zu nennen, die Oberaufsicht führe und die Wissensziele vorschreibe und kontroliere, das wird der Lehrstand im Bewufstsein der Gründe, die dafür sprechen, niemals anzweifeln; dafs aber auch die Form des Lehrplans und methodische Weisungen in das Dominium des Staates fallen, wird der Lehrstand immer in Frage stellen müssen. Ich sage, auch die Form des Lehrplans, obwohl ein staatlich regulierter Lehrplan vielleicht manchem als etwas Natürliches erscheinen mag, zumal demjenigen, der das Gewirre der Meinungen und seine Folgen für die Schulordnung fürchtet, aber auch demjenigen, welcher den aus dem vorgeschriebenen Lehrplan ihm erwachsenden Druck darum nicht mehr fühlt, weil er ihn schon sehr lange fühlt. Aber kann jemals ein rationeller Lehrplan auf diskretionären Entscheidungen oder auf Majoritätsbeschlüssen ruhen, wie das bei den staatlichen der Fall ist? Und ist das nicht unnatürlich, dafs das schwierigste pädagogische Problem kurzer Hand gelöst wird? Was aber die staatlichen methodischen Weisungen betrifft, so wird, wie ich glaube, ein jeder Lehrer unter Umständen wenigstens in seinem Innern das für eine Anomalie erklären und sich sagen: am Ende werden auch noch Rezepte für die Behandlung der Kranken vom Staate vorgeschrieben! In der That sind auch solche Weisungen am meisten geeignet, den sozialen Druck, der vom Staate aus auf dem Lehrer lastet, recht fühlbar zu machen. Aber man mufs wohl fragen: wird die Lehrfreudigkeit nicht darunter leiden, wenn der Lehrer mit gebundener Marschroute arbeiten mufs und nicht mit seiner ganzen Persönlichkeit im Lehramte wirken kann? Wird das Gefühl der Verantwortlichkeit nicht verringert, wenn er nicht nach seiner eigenen pädagogischen Überzeugung verfahren darf, sondern von Fall zu Fall sagen kann: an diesen üblen Resultaten sind die staatlichen Vorschriften schuld? Wird er auf sein eigenes Werk den Wert legen, den ein Unabhängiger auf seine Sache legt, wenn er sich sagen mufs: dieses Werk ist gar nicht dein volles Eigentum? Ist es denn gründlich, wenn der Staat gegen soziale Auswüchse Mafsregeln ergreift, aber

die Wurzeln der sozialen Übel unberührt läfst? — Den Lehrer nun aus dieser sozialen Lage herauszureifsen, die ihm seine Macht, sein Ansehen und seine Unabhängigkeit so sehr verringert, giebt es nur ein Mittel, nämlich Herstellung einer freien pädagogischen Kunst gleich der ärztlichen im Gegensatze zu der gebundenen der Gegenwart und darum Reform der Lehrerbildung. Vielleicht verhallt dieser Ruf meiner schwachen Stimme, aber ich werde immer von der Überzeugung durchdrungen bleiben, dafs es nicht der Lehrstand als solcher ist, der mich schelten wird, am wenigsten die idealgesinnten und selbständig denkenden deutschen Lehrer, sondern die Anhänger der Staatspädagogik.

Doch man wird mir sagen: es ist ja schon lange, nämlich seit den staatspädagogischen Mafsregeln in Preufsen zu Anfang dieses Jahrhunderts, eine Veranstaltung da, welche der Entwicklung der pädagogiscl en Kunst dient, das Probejahr. Ich will nicht sagen, dafs diese Institution gar keinen Segen gestiftet hat, indessen hängt der Segen, den sie stiften soll, auch wenn der Lehrer unabhängiger wäre als er ist, gar sehr von dem guten Willen des Einzelnen und von Zufällen ab; was aber die Hauptsache ist, auf diese Weise gelangt der Kandidat nur zu individuellgiltigen Regeln. Eine freie Kunst jedoch ruht nicht blofs auf individuellgiltigen Regeln. Dafs die auf diesem Wege gewonnene Kunst auch in weiteren Kreisen nicht als eine freie angesehen wird, dafür kann ich eine Thatsache anführen. Gesetzt, ein Probekandidat hätte den eingeschlagenen Weg eine Zeit lang fortgesetzt, mit Hilfe eigener Erfahrung die Regeln weiter ausgebildet und veröffentlicht und andere würden seinem Beispiele folgen, dann sagen wissenschaftlich gebildete Männer, wie Lorenz, sie gingen einer solchen Litteratur selbstverständlich aus dem Wege, und es erklären die Universitäten, vielleicht auch im Hinblick auf die Gymnasialpädagogik eines Nägelsbach oder K. L. Roth oder Hirzel: das Philologische in diesen Büchern mag wohl wissenschaftlich sein, aber die Pädagogik, die darin niedergelegt ist, ist keine Wissenschaft! Und darin haben sie leider recht. Denn wissenschaftliche Regeln sind von allgemeingiltiger Art. Sind aber die Regeln, auf welchen die durch das Probejahr erlernte Kunst ruht, nicht von allgemeingiltiger Art, dann ist die erlernte Kunst keine freie Kunst.

Welche eigentümliche Kunst das eigentlich sei, darüber geben zwei logische Vorurteile, welche wie ein roter Faden durch die gymnasialpädagogischen Diskussionen der letzten Jahrzehnte sich hindurchziehen, eine genügende Auskunft.

Das erste lautet: n i c h t pädagogische, s o n d e r n fachwissenschaftliche Anforderungen sind an den Lehramtskandidaten zu stellen. Denn Pädagogik beruht auf Erfahrung und ist keine Wissenschaft. Hier wird die pädagogische Kunst in einem ob-

soleten Sinne genommen und der Kochkunst gleichgestellt. Stellt man sie aber, wie man aus moralischen Gründen soll, der ärztlichen Kunst gleich. dann bedarf der Kandidat aufser der fachwissenschaftlichen Ausbildung auch noch einer pädagogischen, damit er im Unterricht das fachwissenschaftliche Material in rechter Weise zu formen und in erfolgreicher Weise mitzuteilen vermag. An die Stelle jener falschen Alternative mufs also ein kopulatives Verhältnis treten. Sowohl fachwissenschaftliche als pädagogische Kenntnisse sind für den angehenden Gymnasiallehrer nötig. Das Vorurteil von einer angeblichen Alternative scheint von den Staatspädagogen herzurühren. Denn ist der Lehrer nur dazu da, um staatliche Befehle auszuführen, dann braucht er allerdings keine pädagogischen Kenntnisse sich zu erwerben. Dafs aber unter solchen Umständen aufser der Selbständigkeit und dem Ansehen des Lehrers auch die pädagogische Kunst leiden mufs, ist auch selbstverständlich.

Das zweite logische Vorurteil lautet: nicht auf die Methode, sondern auf die Persönlichkeit des Lehrers komme es an. Das poeta nascitur gelte auch in pädagogischer Beziehung. Es mufs natürlich auch hier heifsen: sowohl das eine als das andere ist willkommen. Die Weisheit ist ja ein Gut und nicht ein Übel, meinte schon der platonische Sokrates, und das Genie geht nicht zu Grunde, wie der Sophist dem Sokrates erwiderte, wenn der Lehrer seinen Geist durch theoretische Lehren zügelt und das Gute, welches in der Welt bereits da ist, nicht unbenützt läfst. Indessen das werden vielleicht manche von denjenigen, welche diese Alternative aufstellten, auch gewufst haben; sie werden auch gewufst haben, dafs in der ungeheuren Zahl von Lehramtskandidaten, auf welche die modernen Kulturstaaten bei der heutigen Entwicklung des Schulwesens angewiesen sind, nicht lauter junge Pestalozzis und Herbarts sich befinden. Was hat also die behauptete zweite Alternative für einen Zweck? Ich mufs gestehen, dafs mir dieser Zweck ebenfalls nur auf streng staatspädagogischem Standpunkte verständlich wird. Hat nämlich der Kandidat, worauf die Verbreiter jener zweiten Alternative ausgehen, die Pädagogik verachten gelernt, dann kann er leichter regiert und in sozialer Unterordnung erhalten werden.

Den Lehrstand nun aus dieser Lage allmählich zu befreien und ihm das Mafs der Standesautonomie zu verschaffen, das er beanspruchen darf, aber auch die Schätzung des Lehrstandes zu erhöhen, dazu dient das vollständige Universitätsseminar. Es ist selbstverständlich, dafs von staatspädagogischer Seite gegen dessen Errichtung angekämpft und allerhand Gründe und Bedenken geltend gemacht werden. So nennt Lorenz als Vertreter der Staatspädagogik die mit dem Seminare verbundene Übungsschule, in welcher die Kandidaten auf Grund von ethischen, psycho-

logischen und methodischen Studien die ersten Versuche anstellen, Drillanstalten, — in der stillschweigenden Voraussetzung, dafs beim Probekandidaten, der ohne solche Studien beginnt, nicht vom Drillen die Rede sein könne. Ebenso nennt er die Schüler der Übungsschule Experimentierköpfe — in der Meinung, der Probekandidat experimentiere nicht. Ein Einwand ist meines Wissens bis jetzt noch nicht erhoben worden, nämlich, dafs der Kandidat in diesem Seminar die pädagogische Freiheit verliere. Natürlich nicht die Freiheit, die ich meine, sondern die Freiheit, die der Staatspädagog meint. Aber vielleicht wird auch dieser Einwand noch gemacht werden.

Indessen trotz aller Einwände macht doch die Erörterung des pädagogischen Universitätsseminars keine Schwierigkeiten, wenn man sich auf den Boden der Thatsachen und der bestehenden Gesetze stellt. Auf diesen Boden werde ich mich stellen.

Da die pädagogische Kunst als eine freie Kunst gleich der ärztlichen auf Lehre und Übung beruht, so ist die Vorbildung eine theoretische und praktische. Was die Lehre als eine wissenschaftliche oder Universitätspädagogik betrifft, so wurde sie in Deutschland in Form eines entwickelten Systems und zugleich eines integrierenden Bestandteils des philosophischen Systems zum ersten Male zu Anfang dieses Jahrhunderts gelehrt und zwar namentlich von Herbart und Schleiermacher. Das zu thun, hatten beide auf Grund der bestehenden Gesetze ein gutes Recht, und wissenschaftlich oder universitätsmäfsig war ihre Pädagogik, weil sie als philosophische Disziplin behandelt wurde, und wenn heutzutage, ich sage nicht ein Professor, sondern ein Privatdozent, der sich für Philosophie habilitierte, auch über Pädagogik als Teil der Philosophie Vorträge hält, so hat er ein Recht das zu thun, weil wissenschaftliche und philosophische Pädagogik eines und dasselbe ist. Es hat auch seiner Zeit niemand das Recht Herbarts oder Schleiermachers in Frage gestellt oder deren Pädagogik eine nicht wissenschaftliche genannt; und wenn heutzutage ein Anhänger der Staatspädagogik sagt, Pädagogik sei überhaupt keine Wissenschaft, sondern eine Summe diskretionärer Entscheidungen des Staats, dann müfste er in offener Weise verlangen, dafs die akademische Freiheit des philosophischen Dozenten eingeschränkt würde. Ich fürchte gar nicht, dafs das geschehen werde. Es ist aber zu betonen, dafs die Pädagogik als eine abgeleitete philosophische Disziplin aus dem Zusammenhange, in den sie hineingehört, nicht herausgerissen und isoliert behandelt werden darf, wie es noch Kant gethan. Eine von der Philosophie abgetrennte und isolierte Pädagogik ist für den Lehramtskandidaten so wenig hinreichend, als für den Mediziner Pathologie und Therapie ohne Naturwissenschaften, und aufserdem in Gefahr, in den Ruf einer unwissenschaftlichen Disziplin zu geraten. Aus diesem Grunde ist auch

der Professor der philosophischen Pädagogik wenigstens zu vier Kollegien, unter welchen sich Ethik und Psychologie befinden, verpflichtet, und der nach wissenschaftlich-pädagogischer Durchbildung ringende Student ebenfalls auf wenigstens vier Kollegien angewiesen. In einem theoretisch pädagogischen Seminar kann auf die Zusammenhänge der pädagogischen Lehren mit Ethik und Psychologie und noch manches andere eingegangen werden.

Der zweite Teil der Übungen ist praktischer Art und setzt die Einrichtung einer Übungsschule voraus. Auch diese Frage bietet in ihrem Ursprunge keine Schwierigkeiten dar. Die Schwierigkeiten sind erst später hinzugekommen. Nach den gegenwärtigen Gesetzen besteht der Schulzwang, richtiger: Unterrichtszwang; denn es ist jedermann nur gehalten, bis zum 14. Lebensjahre eine Masse von Kenntnissen sich zu erwerben, wie sie in den gesetzlichen Zielen des Staates fixiert sind, und wer seinen Sohn privatim unterrichtet, ist nur an diese Ziele gebunden, nicht an den staatlichen Lehrplan und die staatlichen methodischen Weisungen. Die letzteren können vielmehr das Produkt seiner freien Überzeugung sein, und niemand hat ein Recht, ihm in dieser Beziehung Vorschriften zu machen. Ebenso kann der Professor oder auch der Privatdozent der Pädagogik eine Privatschule errichten, in Ansehung der Ziele auf den Boden des Gegebenen und der staatlichen Anforderungen sich stellen, aber, was den Lehrplan und die Methode betrifft, seiner wissenschaftlichen Überzeugung folgen und auch die Studierenden anleiten, Lehrplan und Methode als eine Sache der Erkenntnis, nicht staatlicher Befehle anzusehen, Gründe für beides aufzusuchen und durch praktische Übungen sich in der Überzeugung zu befestigen, dafs Lehrplantheorie und Methodik eine Sache selbständiger Überzeugung bleiben müsse. Dies ist für ihn eine Quelle der Lehrfreudigkeit, der Verantwortlichkeit und damit gewissenhafter Berufsarbeit. Aufserdem ist er von den grofsen Gefahren bewahrt, welche die Trennung von Theorie und Praxis in sich trägt. Hat der Leiter der Übungsschule den sonstigen gesetzlichen Vorschriften über das Privatschulwesen genügt, so hat niemand ein Recht, ihn in der freien Ausgestaltung des Lehrplans und der Methode zu hindern, so wie denn auch Ziller in Leipzig, der eine geraume Zeit die Übungsschule nicht mit Hilfe des Staats, sondern durch die Unterstützung wackerer Leipziger Bürger erhielt, von niemandem gehindert worden ist. Es wird deshalb auch die Herbartsche Idee eines vollständigen pädagogischen Seminars niemals wieder verloren gehen.

So weit bietet also die Frage keine Schwierigkeiten dar. Wenn ich mich nun zu diesen wende, so ist die erste in der Frage angedeutet, ob die Studierenden nicht von ihren übrigen Studien abgeführt würden. Diese Schwierigkeit ist

eine überwindbare. Wäre es wirklich der Fall, dafs die Übernahme von Unterrichtsstunden im Seminar unter der Leitung des Klassenlehrers und Führung des Direktors dies bewirkte, dann müfste seine Mitgliedschaft im Seminar bis nach Beendigung der Studien aufgeschoben werden. Übrigens aber kann und darf die akademische Lernfreiheit nicht dahin verstanden werden, dafs der Studierende nur die Kollegien und Seminare seiner Fachwissenschaft frequentieren dürfe.

Eine weitere Schwierigkeit kann darin bestehen, dafs der Direktor des Seminars fachwissenschaftlich, z. B. philologisch, den Stoff nicht beherrsche, der methodisch zu gestalten ist. Denn die Forderung ist selbstverständlich, dafs er in der Sache, die er psychologisch formen will, zu Hause ist. Ebendeshalb habe ich in dem Gesuch an den Minister von Gofsler, das ich im Auftrage des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1888 verfafste, im Hinblicke auf alle preufsischen Universitäten den Vorschlag unterbreitet, dafs die Übungsschule aus zwei Volksschulklassen und einer Gymnasialklasse bestehen möge. Ist jemand, wie Ziller, Philosoph und zugleich geprüfter Gymnasiallehrer für Philologie, dann kann er auch mehr Gymnasialklassen leiten. Diese Schwierigkeit ist also ebenfalls keine unüberwindbare.

Eine fernere, schon bedrohlichere Schwierigkeit liegt in dem Umstande, dafs die philosophischen Systeme wechseln, und dafs dieser Wechsel das pädagogische Seminar zu einem Spielball streitender Systeme zu machen drohe. Indessen ist auch diese Schwierigkeit nicht so grofs, als sie aussieht. Denn der Staat hat ja über alle Schulen das Oberaufsichtsrecht, und er kann schon bei den anzustellenden Direktoren eine Auswahl treffen. Wenn aber vollends, wie es bei der Herbartschen Schule der Fall ist, nicht blofs der Staat, sondern auch die Kirche und die Familie als Mitinteressenten der Schule anerkannt werden, dann ist nicht zu befürchten, dafs im Widerspruche mit den Anschauungen und Sitten des Volkes und des Staates werde unterrichtet werden. Übrigens ist seit den Tagen Kants die Zahl der Systeme, welche pädagogische Probleme berücksichtigt haben, eine kleine. So eingehend und gründlich aber als das Herbartsche hat sich keines mit ihnen beschäftigt. Diese Schwierigkeit ist also keine solche, dafs sie abschreckend wirken müfste.

Viel wichtiger ist die Schwierigkeit, welche aus den Erwartungen entsteht, die man von dem pädagogischen Seminare erfüllt zu sehen hofft. Der preufsische Staat braucht jedes Jahr 450 Probekandidaten. Werden die 10 preufsischen Universitäten eine so grofse Zahl auszubilden im stande sein? Nun das werden sie freilich nicht im stande sein, schon deshalb nicht, weil die pädagogischen Seminarinstitute an den Universitäten nur so weit ausgeführt werden können, als geeignete Persönlichkeiten dazu

vorhanden sind. Es wird also auch das Probejahr oder das Gymnasialseminar fortbestehen müssen, um den Bedürfnissen zu genügen. Aber sind deshalb die pädagogischen Universitätsseminare überflüssig? Vom Probejahr habe ich schon gesprochen. Was aber die Gymnasialseminare betrifft, so sind sie zwar ein sehr erfreulicher Fortschritt; denn sie werden die Verachtung der Pädagogik, die so weit reicht, als das doppelte Vorurteil in Bezug auf das erwähnte angeblich alternative Verhältnis, verscheuchen oder doch einschränken. Aber den Gymnasialseminaren drohen auch Gefahren. Die Arbeit, die dem Kandidaten und dem Direktor zugemutet wird, ist eine zu gehäufte. In dieser Beziehung sagte der Erfurter Gymnasialdirektor Zange in der Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1889 Folgendes:

»Bestehen nur Gymnasialseminare, dann werden die Direktoren auf einer wahren Hetzjagd sich befinden, wenn sie im Laufe eines Jahres die Kandidaten in alle diejenigen Dinge einführen sollen, die sie kennen lernen sollen, nämlich die Prinzipien des Unterrichts, die erziehliche Seite desselben, die Methodik, Organismus der Schulanstalt, Schulgesetzgebung und -Verwaltung, Schulgarten, Schulwerkstatt, Ausflüge. Da ist zu besorgen, dafs die Fülle von Anregungen, welche da gegeben werden mufs, es nicht zur rechten und gediegenen Durcharbeitung wird kommen lassen« (Erläuterungen zum 21. Jahrbuch, S. 8).

Es besteht also die Gefahr einer oberflächlichen methodischen Ausbildung. Möge nur ein guter Genius die leitenden Direktoren davor bewahren, dafs sie, um den Vorwurf einer oberflächlichen methodischen Ausbildung zurückzuweisen, eine gründliche methodische Ausbildung für ein übertriebenes Systematisieren und für eine unfruchtbare Methodenjägerei ansehen und erklären.

Zweitens: In einer preufsischen Cirkularverfügung vom 24. Oktober 1837 wird gesagt: die verkehrte Methode sei die wunde Stelle des Gymnasiums. Vielleicht ist diese Cirkularverfügung mit eine Entstehungsursache der Gymnasialseminare. Sind denn aber die Lehrer schuld, wie in jener Verfügung gesagt wird, dafs die Methode viel zu wünschen übrig lasse? Sind sie nicht an detaillierte Lehrpläne des Staates gebunden, die ihnen die freie methodische Bewegung rauben? Und war nicht in früheren Jahrhunderten, als es keine staatspädagogischen Mafsregeln methodischer Art gab, die Methodik in steter Entwicklung und Verbesserung begriffen? Weil ferner die staatspädagogischen Mafsregeln seiner Zeit eine mangelhafte Methode erzeugten, so soll jetzt die mangelhafte Methode neue staatspädagogische Mafsregeln in Form der Gymnasialseminare notwendig machen? Das ist ja ein circulus vitiosus in optima forma, welcher den Gymnasialseminaren anhaftet. Zange sagte in Erfurt:

»Wir Direktoren an den Gymnasien und anderen höheren

Schulen werden immer sehr eingeengt sein und manches Neue zum Nutzen der Wissenschaft und der Schule nicht versuchen können, was den Universitätsseminaren mit Übungsschulen zu versuchen unverwehrt ist« (a. a. O.).

Teilweise mag sich nun jener Cirkel heben lassen, indem dem Direktor freiere Hand gelassen wird, aber vollständig niemals. Denn das Schulwesen kann nicht plötzlich aus seinem wirklichen gesetzlichen Zustande herausgerissen werden, sondern es kann wie alle anderen bestehenden Institutionen nur allmählich einem verbesserten Zustande entgegengeführt werden. Ich sage deshalb auch nicht, die Gymnasialseminare sollen nicht eingerichtet werden, denn die Bedürfnisse der Schule verlangen sie, aber es sollen neben den Gymnasialseminaren Universitässeminare eingerichtet werden.

Durch das pädagogische Universitätsseminar wird, um schliefslich dessen Bedeutung zusammenzufassen, im Gegensatze zur gebundenen Kunst der Gymnasialseminare eine freie pädagogische Kunst gleich der ärztlichen ermöglicht. Denn unter dem Schutze der akademischen Gesetze ist der Direktor jenes Seminars so wenig an staatliche Lehrpläne und staatliche methodische Vorschriften gebunden, wie der medizinische Professor inbezug auf die Behandlung der Kranken; und wenn auch die staatliche Anerkennung und Unterstützung dieser Institution noch viele Jahre ausbleiben sollte, so wird sie doch, wie sie seit Herbarts Tagen besteht, immer fortbestehen, weil das Gute, nach Kants Wort, wenn es nur einmal da ist, nicht so leicht wieder verloren geht.

Durch das pädagogische Universitätsseminar wird ferner der soziale Druck, der auf dem Lehrstande infolge der staatspädagogischen Mafsregeln lastet, allmählich aufgehoben werden. Denn es wird dann erlaubt sein, den Meinungsäufserungen des Inspektors, wenn sie pädagogischer Art sind, Gründe entgegenzusetzen und nicht einfach ja zu sagen oder zu schweigen. Auch wird die Einheit des Lehrstandes herbeigeführt.

Durch das pädagogische Universitätsseminar wird zwar die Verantwortlichkeit des Lehrers vergröfsert, aber auch die Berufsfreudigkeit erhöht und damit die wahre Schätzung des Lehrstandes als jenes Standes, welcher auf die sittliche und geistige Haltung der ganzen künftigen Generation einen eminenten Einflufs ausüben kann, mehr anerkannt werden, als es jetzt der Fall sein kann.

Durch das pädagogische Universitätsseminar wird endlich der Mangel an selbständiger Entwicklung des Schulwesens, welcher seit Anfang dieses Jahrhunderts durch die staatspädagogischen Mafsregeln herbeigeführt wurde, beseitigt und das Gymnasium aus den Banden, in welche F. A. Wolfsche Meinungen es geschlagen haben, befreit werden. Es ist ein erhebendes Schau-

spiel zu sehen, wie die Schäden der alten lateinischen Schule des 16. Jahrhunderes durch die freiere und vom Staate wenig behinderte Entwicklung des Schulwesens des 17. und 18. Jahrhunderts und durch den idealen Sinn der Deutschen beseitigt worden sind. Dafs es wieder so werden möge, das walte Gott!

Nachtrag.

Der vorstehende, am 22. Mai 1891 in München gehaltene Vortrag erschien im Januar 1892. Zu Ostern 1892 wurde auch im deutsch-österreichischen Mittelschultage über die »pädagogische Vorbildung der Mittelschullehrer«, d. h. in Österreich der Gymnasial- und Realschullehrer verhandelt und dieses Thema bildete den ersten und einzigen Gegenstand der ersten Vollversammlung. Die erste der 5 Thesen des Referenten lautete: »Für die pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten ist neben den theoretisch-pädagogischen Studien an der Universität das Probejahr notwendig und ausreichend; die Einführung pädagogischer Seminare mit Übungsschulen ist nicht anzustreben.« Diese These wurde einstimmig und ohne Debatte zum Beschlufs erhoben; bezüglich der 4 andern, welche einige Modifikationen der bestehenden Einrichtung bezweckten, wurde Übergang zur Tagesordnung beschlossen. Da im österreichischen Kultusministerium den preufsischen Gymnasialseminaren gegenüber eine zuwartende Haltung eingenommen, bezüglich der Seminare mit Übungsschulen aber die Meinung vertreten wird, dafs diese Institution in die Schulgesetzgebung nicht hineinpasse, oder wie der Korreferent sagte, dafs diese »unseren Mittelschuleinrichtungen gänzlich fernliegenden Anstalten« angeblich »auf die gröfsten Schwierigkeiten stofsen«, — so mochten die Versammelten denken, dafs jeder weitere Vorschlag aussichtslos sei. Möglicherweise unterblieb auch aus einem andern Grunde die Besprechung der Frage der Lehrerbildung. Bedauerlich ist nur, dafs der Resolutionsweg eingeschlagen wurde. Denn geben die Lehrer dadurch der Welt kund und zu wissen, dafs pädagogische Angelegenheiten nicht eine Sache der Erkenntnis sei, in welcher es auf Gründe ankomme, sondern eine Sache der Willensentscheidungen, so gestehen sie damit indirekt den Unterrichtsbehörden das Recht zu, alle pädagogischen

Angelegenheiten als eine Sache diskretionärer Entscheidungen anzusehen und zu behandeln. Das kann aber der Autonomie und dem Ansehen des Lehrstandes nicht zum Vorteil gereichen.

Im Anschlusse an die 5 Thesen des Referenten stellte der Korreferent Höfler, Gymnasialprofessor in Wien, einen Zusatzantrag, welcher die Verwirklichung derjenigen gesetzlichen Anforderungen anstrebte, die sich auf die Pflege philosophischer, speziell psychologischer, logischer und ethischer Studien der Lehramtskandidaten beziehen. Auch dieser Antrag wurde einstimmig angenommen. Obwohl nun die Versammlung, und zwar zum Beweise, dafs der Resolutionsweg ein falscher ist, nachträglich d. h. nachdem man die begleitenden Ausführungen Höflers überlegt hatte, der Polemik des Gymnasialprofessors Smolle mit grofsem Beifall folgte, demnach die Mehrzahl der Versammelten die Wünsche Höflers abgelehnt zu haben scheint, so hat derselbe doch seine Rede unter dem Titel: »Die philosophischen Grundlagen der pädagogischen Vorbildung zum Mittelschullehramt« veröffentlicht (Wien, 1892 bei Hölder) und sich »alle Rechte vorbehalten«.

Diese Schrift, welche übrigens keineswegs auf das im Titel angekündigte Thema sich beschränkt, sondern ziemlich alle Fragen der Lehrerbildung tangiert, ja sogar Fernliegendes hereinzieht, ist an sich wertlos und ebenso reich an Behauptungen wie arm an Beweisen, aber sie spiegelt Anschauungen wieder, welche in Bonitzschen Kreisen in Wien und Berlin herrschen und fordert deshalb eine Besprechung heraus. Dafs er ein Sprachrohr jener Kreise ist, erkennt man schon aus den absprechenden Äufserungen über die angeblich »armen Opfer« des Seminars mit Übungsschule und über die »Anpreisungen«, welche angeblich jenes Seminar erfahren haben soll, noch mehr aber aus dem Mifsbrauch, der mit dem Wort »pädagogische Erfahrung« getrieben wird und aus der eigentümlichen Auffassung der akademischen Lehr- und Lernfreiheit, die er voraussetzt. Namentlich diese beiden Punkte ins Licht zu stellen, dürfte nicht zwecklos sein.

Doch was zunächst die philosophische Vorbildung der Kandidaten oder des Verfassers angeblich »mehr in die Tiefe gehende Erwägungen« betrifft, so soll nach ihm ein den »ganz besondern Bedürfnissen der Lehramtskandidaten angepafstes und im Wintersemester gelesenes zweistündiges Kolleg über Grundlehren der Psychologie, Logik und Ethik als Elemente der Gymnasial- beziehungsweise Mittelschulpädagogik« an der Universität gelesen werden. Statt »Elemente« sagt er anderwärts »Bestandteile«, als gäbe es keine besondere Theorie der Pädagogik oder als wäre, falls es eine solche gäbe, dieselbe überflüssig. Sagt er doch auch anderwärts: »Das Bestehende soll nicht aufgehoben werden; der Student inskribiert philosophische und pädagogische Kollegien und hört sie oder hört sie auch nicht«! Das in

jenem zweistündigen Kolleg empfangene »Existenzminimum von philosophischen Vorkenntnissen«, bei welchem sich alle, die keine »natürliche Anlage und Vorliebe für philosophische Studien hätten, vorläufig oder auch für immer am wohlsten fühlen«, würde also die Regel sein. Auf den Grund aber einer solchen geringschätzigen Behandlung der philosophischen Vorbildung weist die wiederholte Betonung der Forderung hin, es dürfe die fachwissenschaftliche Ausbildung keine Verkürzung erfahren. Auffallen kann, dass im Titel jenes zweistündigen Kollegs und auch in den begleitenden Ausführungen die Logik in dem gleichen Verhältnis steht zur Pädagogik wie die Psychologie. Vielleicht hat H. die Verschiedenheit dieses Verhältnisses nicht verstanden. Jedenfalls werden die Kandidaten bei einer solchen Darlegung in bezug auf Zielauffassung, Lehrplantheorie und Methodik in ganz falsche Bahnen gelenkt und des Gefühls der Reformbedürftigkeit in allen drei Rücksichten niemals inne werden. Hierbei kann er es nicht unterlassen einer bestimmten philosophischen Richtung der Gegenwart, welche von ihren Anhängern die »wissenschaftliche« genannt wird, das Wort zu reden und zu dem Behufe speziell Stuart Mills induktive Logik zu empfehlen, — jene Logik also, in welcher die Grundfrage dieser Disziplin, was denn Wahrheit sei, in einem Zirkel verläuft. Denn der Leser der induktiven Logik Mills wird, was den Wert und die wissenschaftliche Bedeutung des speziellen Satzes betrifft, auf den allgemeinen daraus abgeleiteten, und was den allgemeinen betrifft, der ohne Voraussetzung der Gültigkeit des speziellen bedeutungslos wäre, auf den speziellen verwiesen. Es ist also nicht zu beklagen, wenn die Herbartsche Philosophie, welcher nach Höfler in der ganzen deutschen Pädagogik eine grosse Rolle eingeräumt wird, in der »wissenschaftlichen« Philosophie nach ihm eine unbedeutende spielt. Viel eher hätte er die Nicht-Anwendung der »wissenschaftlichen« Philosophie auf die Pädagogik beklagen und nach den Gründen forschen sollen.

Für die praktische Vorbildung verlangt Höfler, dafs der Kandidat schon während seiner Universitätsstudien in einem Semester ein- oder zweimal als Beobachter, keineswegs in vorzeitigen Probelektionen, welche dem Probejahr zufallen, einer Schulstunde beiwohne. Abgesehen davon, dass nur ein zur Gewohnheit gewordenes Thun auf die künftige Berufsthätigkeit, einen bestimmenden Einflufs übt, so können jene spärlichen Beobachtungen nur in dem Falle einigermafsen belehrend sein, wenn die beobachteten Versuche rationeller, nicht blinder Art sind. Denn ein Mediziner, welcher der Krankenbehandlung eines Arztes beiwohnte, der Pathologie gar nicht und Naturwissenschaften oberflächlich studiert hätte, wird auch nichts Sonderliches lernen. Aber jener Fall trifft hier eben nicht zu. Der Mittelschullehrer, den H. ohne weiteres an die Universität versetzt, macht »sein

Wirken an der Mittelschule selbst zum Objekte seines Lehrens an der Hochschule«, ohne eine pädagogische Theorie zu kennen, ja ohne sie überhaupt anzuerkennen. Er spottet sogar über eine Mittelschulpädagogik, welche blofs von den Höhen theoretischer Konstruktionen herab (und) aus vorgefassten Prinzipien die Probleme betrachte. »Wer über Mittelschulpädagogik lehren will, mufs unsere Mittelschule gesehen und ihr innerstes Leben mit erlebt haben.« Das Wirken ist also das erste und eine vorausgehende besondere Theorie etwas Überflüssiges. Dann sind es aber Besprechungen blinder Versuche, mit denen die Universitäten beglückt werden sollen, — falls sich nämlich Studenten finden, welche daran teilnehmen.

Unglücklicher Weise beruft sich H. für seinen Vorschlag auf die für die Ausbildung von Ärzten getroffenen Einrichtungen an der medizinischen Fakultät, die er offenbar wenig kennt. Denn würde er sie genauer kennen, so würde er das pädagogische Universitätsseminar mit Übungsschule fordern müssen. Sowie der künftige Arzt zuerst in die grundlegenden d. h. in die Naturwissenschaften eingeführt wird, dann in die theoretische Medizin, wie Pathologie und pathologische Anatomie, deren Vertreter übrigens sowenig als die Naturforscher eine frühere Praxis nachzuweisen haben, und zuletzt behufs praktischer Unterweisung in die Klinik, so sollte es eben auch bei den Lehramtskandidaten sein: zuerst Einführung in die grundlegenden Wissenschaften d. i. hier in eine Gruppe von Fachwissenschaften und in allgemein philosophische Disziplinen, dann in die Theorie der Pädagogik, zu welcher auch, etwa unter dem Titel Gymnasialpädagogik eine spezielle Einführung in das pädagogische Ziel, die Lehrplantheorie und Methodik mit Rücksicht auf die Geschichte des Gymnasiums, die bestehenden Gesetze, die zahlreich vorhandenen Präparationen und A. gehört, und zuletzt in die Übungsschule, die durchaus nicht notwendig ein Gymnasium zu sein braucht. (Jahrb. XXI, 254).

Statt auf die medizinische Fakultät hätte sich H. lieber auf Sätze berufen sollen, die ihm teilweise vielleicht bekannt sind und die ein kleiner, an Bonitzens Autorität noch immer festhaltender Kreis von Männern in Wien verbreitet. Z. B. »Wie ich methodisch verfahren soll, sagt mir mein Gefühl«, oder: »Wozu bedarfs der Erinnerung an das Interesse?! Der Schüler mufs sich interessieren!« oder: »Der Pädagog kann nicht das (fachwissenschaftliche) Detail geben.« Der letztere Satz verfolgt den doppelten Zweck, dem Pädagogen alle fachwissenschaftlichen Kenntnisse abzusprechen und Urteilslose glauben zu machen, es handle sich beim Unterricht nur um ein »geben« d. h. überliefern oder auch hinschütten, nicht um ein schaffen und entwickeln, worin eben die methodische Arbeit besteht. Dafs auch die zwei Vorurteile von dem angeblich alternativen Verhältnis, welches ich oben

S. 72—73 besprach, zum Vorschein treten, ist selbstverständlich, nur sind das die einzigen öffentlich geltend gemachten Sätze. Aber hätte sie H. insgesamt angeführt, dann wäre seine Auseinandersetzung kürzer und zusammenhängender geworden, die Blösse der ganzen Argumentation unverhüllter zu Tage getreten, der vollständige Mangel an sachlichen Gründen, die stichhaltig wären, sichtbar geworden und endlich, was das Wichtigste ist, der Missbrauch, der mit dem Wort »Erfahrung« getrieben wird, unverhüllt zum Vorschein gekommen.

»Erfahrung« ist das Schlagwort, das Viele über die Theorie der Pädagogik und auch die ihr unmittelbar zugehörige Philosophie hinweghebt. Wäre es mehr als ein Schlagwort, dann müsste man Beweise dafür sehen, dass Erfahrung die einzige Erkenntnisquelle sei, dass es keine Gründe gebe, über die Erfahrung hinauszugehen und dass es keine Wissenschaften gebe, in denen wie in der Ethik Erkenntnis a priori vorkommt. Oder es müsste, da es sich in der Erziehungskunst um ein Thun des Erkannten handelt, offen gesagt worden sein, dass die pädagogische Kunst der Kochkunst gleichstehe und dass sie nicht, wie die ärztliche und jede andere Kunst auf einer Lehre beruhe, weshalb ja auch dem schlagfertigsten Redner gewisse Grundgedanken geläufig sind, die ihn bei seinen augenblicklichen Eingebungen leiten und weshalb ja auch die Regeln der Tragödie von Aristoteles nachkonstruiert werden konnten. »Erfahrung hat also diesfalls den Wert von »objektiv« und »subjektiv«, durch deren Anwendung manche mit ganzen philosophichen Systemen leicht fertig werden. Aber dafs es wertlose und wertvolle pädagogische Erfahrungen giebt, je nachdem sie blinden oder rationellen Versuchen entstammen, lehrt auch die Erfahrung. Denn es ist nicht wahr, dafs die Interesse- und Teilnahmlosigkeit eines Zöglings nur auf seine Talentlosigkeit hinweise und dafs die Annahme eines verkehrten Ziels, das der Erzieher verfolgt, immer ausgeschlossen sei; es ist nicht wahr, dafs die Zerstreutheit nur einen Beweis für den jugendlichen Leichtsinn liefere und niemals für die Häufung von Abstraktionen von seiten des Lehrers und für einen lediglich nach logischen Gesichtspunkten geordneten Gang, dem der Schüler mit Aufmerksamkeit eben nicht andauernd zu folgen vermag; es ist nicht wahr, dafs eine ganze Klasse »schlecht« d. h. beschränkt sein müsse und der Gedanke der verkehrten Methode des Lehrers gar nicht aufkommen dürfe. Diese Fälle liefsen sich übrigens heutzutage vermehren. Aber schon die angeführten lehren, dafs wertvolle Erfahrungen auf einem theoretisch durchgebildeten Gedankenkreise beruhen und dafs alle sogenannten aus pädagogischer Geschäftigkeit stammenden Erfahrungen wertlos sind, welche einen Missbrauch des Wortes Erfahrung ankündigen, wenn sie für wirkliche Erfahrungen ausgegeben werden, und ein Polster für die Denkfaulheit derjenigen, welche

beständig: »Nach meiner Erfahrung! Nach meiner Erfahrung!« rufen statt Gründe geltend zu machen.

Dieser Missbrauch ist übrigens älter als die Wirksamkeit Bonitzens auf pädagogischem Gebiete; er kommt schon in einer Rezension der Herbartschen Allgemeinen Pädagogik vom Jahre 1806 vor, aber in Österreich ist dieser Missbrauch durch Bonitz und seine Schüler und Anhänger verbreitet worden, und jetzt kann man in Wien von Studenten, welche sich in der Sache noch kein selbständiges Urteil gebildet und bedauerlicher Weise noch weniger eine Ahnung davon haben können, dafs es sich hierbei auch um eine Einschränkung der akademischen Lehr- und Lernfreiheit handelt, den Ruf Vahlens vom Jahre 1870 hören: »Die Pädagogik beruht auf Erfahrung!«

Was diese Freiheit betrifft, so hat Bonitz als ein politisch kluger Mann nicht direkt ihre Einschränkung gefordert, wohl aber in eigentümlich indirekter Weise. Darüber will ich Lott, weiland Professor der Philosophie an der Wiener Universität, sprechen lassen. Er schrieb mir vor zwei Dezennien in einem Briefe:

»Wozu bedarfs des Zwanges (z. B. zum Eintritt des Studenten ins philosophische Seminar)? O nein, — nur ja nicht zwingen! lächelt Bonitz in seiner Zeitschrift für das Gymnasialwesen XXV. 5, indem er die Briefe über Berliner Erziehung anzeigt, wir wollen es blofs ins Lehramtszeugnis schreiben, ob und wie der Kandidat das Seminar benutzt hat, analog wie ja auch das Maturitätszeugnis in jenem seine Stelle findet. D. h. doch eigentlich: Lafst den Maturus ja nicht an die Universität mit Lehr- und Lernfreiheit, sondern schiebt ihn wieder in eine Schule, und zwar in eine Fachschule! Dann braucht ihr ihm ja nicht andere Studien (s. g. »allgemeine Bildung«, »Philosophie«) zu verbieten, Gott behüte, — wir Seminardirektoren werden es schon einzurichten wissen . . .! Wehe ihm, wenn er leichtsinniger Weise uns von seiner Kraft und Zeit und Lust was entziehen möchte! Der soll sich auf das Zeugnis freuen, das wir ihm fürs ganze Leben anheften werden!«

Ohne Verletzung der akademischen Freiheit, über welche ich auf Jahrbuch XII. S. 162 und 204 verweise, ist auch die vorgebliche Alternation: nicht pädagogische, sondern fachwissenschaftliche Ausbildung! — nicht ausführbar. Nur sollten die Vertreter derselben den Mut haben, es offen herauszusagen und nicht wie Bonitz sich verstecken. Das mögen alle jene bedenken, welche auf Bonitzens Worte schwören!

In einem aufserordentlich wohlthuenden Kontrast zu der oben besprochenen Schrift steht die soeben in meine Hände gelangte von dem Gymnasialprofessor Dr. Otto Adamek in Graz: »Die pädagogische Vorbildung für das Lehramt an der Mittelschule«

(Graz bei Leuschner und Lubensky). Sie beruht auf umfassenden Studien und giebt auf 70 Seiten eine Orientierung in der ziemlich umfangreichen Litteratur, wie es bis jetzt noch in keiner mir bekannten Schrift geschehen ist. Ich habe lediglich den Hinweis auf Zillers Allgemeine Pädagogik, 2. Aufl. S. 37—53 vermifst. Die Sache selbst ist mit dem Ernste und der Gründlichkeit behandelt, wie es einem nach selbständiger Überzeugung ringenden Manne eigentümlich ist. Dafs er die Anschauungen über Lehrerberuf und Lehrerbildung von der übersichtlichen Darstellung der bereits gemachten Vorschläge und angestellten Versuche besonders ins Auge fafst, und kritisch beleuchtet, ist gewifs berechtigt, da die Art des Vorschlags vom Charakter jener Anschauung vollständig abhängt und z. B. die moralische Auffassung des Lehrerberufs zu ganz andern Forderungen hinführt als die blofs intellektuelle. Im Einzelnen ist das, worin ich mich nicht anschliefsen kann, zu unbedeutend, als dafs ich es besonders hervorheben müfste. Einen Punkt mufs ich jedoch hervorheben. Adamek fordert zwar, indem er am Schlufs das Ergebnis zusammenstellt, in bezug auf die praktische Ausbildung der Kandidaten das akademische Seminar mit Übungsschule nach dem Muster der in Jena bestehenden Einrichtung, zählt aber daneben auch die andern Veranstaltungen für die praktische Ausbildung auf, nämlich: Probejahr, (Berliner) Seminargymnasium und die aus Seminargymnasium und Seminarrealschule bestehende Seminarmittelschule und betrachtet die letztere als die wertvollste Einrichtung. Diese Lehranstalt steht nach A. unter staatlicher Aufsicht und geniefst, obwohl ihren Arbeiten wie denen aller übrigen Staatsmittelschulen ein festes Ziel gesteckt ist, in bezug auf Ausgestaltung des Lehrplans und Einrichtung des Schullebens vollständige Freiheit. Da der Verfasser früher dem Staate das Recht zugestand, Klassenziele aufzustellen, so sehe icht nicht ein, wie dann von einer »vollständigen Freiheit in der Ausgestaltung des Lehrplans« noch überhaupt die Rede sein kann. Aber angenommen, das vom Staate festgestellte Ziel bezöge sich auf alle Klassen: wie soll dann die Ausgestaltung des Lehrplans ins Werk gesetzt werden? A. sagt: »Die Einrichtung dieser Anstalt im Einzelnen zu besprechen, gehört nicht hierher; die bezeichnete Aufgabe zu lösen, bleibt Sache des Leiters, der in Verbindung mit den Organen der Schulverwaltung die entscheidenden Anordnungen zu treffen hat.« Es ist nur zu befürchten, dafs der Leiter — und hierbei denke ich zunächst an einen deutschen Leiter eines deutschen Gymnasiums — bald vor folgendem Dilemma stehen wird: Entweder Anlehnung an die bestehenden Gymnasien bei Herstellung des Lehrplans und dann ist das errichtete Gymnasien nicht die wertvollste Anstalt oder die nach wissenschaftlichen Grundsätzen eingerichtete Musterschule, also auch nicht die geeignetste Stätte zur Einführung der Kan-

didaten in die Praxis, — oder Nichtanlehnung an die bestehenden Gymnasien, sondern freie Gestaltung nach ethischen und psychologischen Forderungen, und dann kommt das neue Gymnasium nicht zu stande. Denn welch grofse und jahrelange Mühe die Herstellung eines in den Augen des Leiters wissenschaftlich gerechtfertigten Volksschullehrplans kostet, für welchen doch Vorarbeiten vorhanden sind, kann man ermessen, wenn man Zillers Seminarbuch vom Jahre 1870 (32 S.) mit dem von 1874 (174 S.) und 1882 (284 S.) vergleicht. Wäre Ziller eine längere Wirksamkeit vergönnt gewesen, so würden viele Jahre vergangen sein, bis ein Lehrplan, der hinreichend durchgebildet und dessen Durchführung gesichert wäre, auch nur für das Untergymnasium zu stande gekommen wäre, und aufserdem hätten zahlreiche Hände zur Herstellung methodischer Bücher mitzuwirken. Denn um von dem bestehenden Lehrplan, welcher sehr verschiedene und zum Teil trübe Quellen hat (Erläuterungen zum XVII. Jahrbuch S. 37), abzukommen, ist für jede einzelne Klasse eine lange und mühevolle Arbeit nötig. Aber von dem Leiter eines Seminargymnasiums verlangen, er solle gegenwärtig einen wissenschaftlich gerechtfertigten Lehrplan nicht blofs entwerfen, sondern, was schwieriger ist, auch ausund durchführen, heifst ihn vor eine Aufgabe stellen, die er nicht bewältigen kann, und ich fürchte, dafs er, statt blofs ethische und psychologische Forderungen zu erfüllen, auch Gebrechen des bestehenden Lehrplans, wie den aggregatförmigen Charakter desselben oder die sprachwissenschaftlich-historische d. h. formalsachliche statt die psychologisch richtige historisch-sprachwissenschaftliche Aufeinanderfolge einiger Lehrstoffe mit in den Kauf nehmen wird, zumal er in Verbindung mit den Organen der Schulverwaltung, auf deren allseitige Zustimmung zu seinen Vorschlägen doch nicht zu rechnen ist, seine Anordnungen zu treffen hat. Da aber nur der Universitätsprofessor die gesetzlich bestehende akademische Freiheit für sich in Anspruch nehmen kann, demnach weder durch jene Organe noch durch gesellschaftliche Bedürfnisse, welche erschöpfenden Überlegungen keine Zeit lassen, so beengt und bedrängt ist, dafs er seiner Überzeugung ein Opfer bringen müfste, so kann nur das akademische Seminar mit Übungsschule als die wertvollste Anstalt und als ein Prinzip der Fortbildung des öffentlichen Unterrichts, wie ich eben S. 78—79 angedeutet habe, angesehen werden. Man errichtet ja auch nicht Musterspitäler statt Kliniken für die Ausbildung der Ärzte, um ein Prinzip der Fortbildung für die ärztliche Praxis zu haben. Zuzugeben ist, dafs die Seminargymnasien für die »Methodik in den einzelnen Unterrichtsgegenständen«, wie Adamek sagt, nützlich wirken können; nur ist zu bedenken, dafs alles Methodische ohne Beziehung aufs ethische Ziel und ohne lehrplanmäfsige Umgestaltung als etwas äufserlich Formelles sich darstellen werde.

B. Mitteilungen.

I. Die Herbartsche Pädagogik in Württemberg.*)

Unaufhaltsam — wenn auch langsam — dringen die Ideen der Herbartschen Pädagogik in Württemberg vorwärts. Davon geben folgende in den letzten Jahren (1891—1892) zustande gekommene Einrichtungen Zeugnis:

1. Die Pädagogische Gesellschaft, welche sich die Verbreitung wissenschaftlicher pädagogischer Grundsätze zur Aufgabe gemacht hat und sich dabei auf die Herbartsche Pädagogik stützt. Die allerdings noch wenigen Mitglieder sind über ganz Württemberg zerstreut, was ein gemeinsames Arbeiten erschwert. Zur Beratung kamen 1891: Das Wesen der Seele nach Ansicht des Herbartschen Realismus; 1892: Anschauung und Anschauungsunterricht; die Apperzeption.

2, Der »Pädagogische Anzeiger«, eine neue Monatsschrift (herausgegeben vom Unterzeichneten, im Verlag von W. Langguth in Efslingen a. N. — jährlich 2 M.). Als Organ der Pädagogischen Gesellschaft soll der »Päd. Anzeiger« zur Verbreitung der neueren wissenschaftlichen Pädagogik beitragen und zugleich einer entsprechenden Kritik der in unserem Lande bestehenden Schulverhältnisse Raum geben.

3. Ein pädagogisch-wissenschaftliches Kränzchen im Murrthal (Backnang), das als lokale Vereinigung der Pädagogischen Gesellschaft zugehört, die Verbreitung und Durchdringung der wissenschaftlichen Pädagogik sich zur Aufgabe gemacht hat, jedoch auch Gegenstände, die nicht unmittelbar der Herbartschen Pädagogik entnommen sind, zur Besprechung bringt und insbesondere Vorschläge und Neuerungen des praktischen Schulbetriebs erörtert. Hierin soll die Bekämpfung des in unsern Schulen immer mehr sich festsetzenden didaktischen Materialismus eine Hauptaufgabe sein. Einen besondern Vorzug weist dieses Kränzchen noch insofern auf, als einesteils alle Lehrerkategorien darin vertreten sind, andernteils auch Vertreter der Kirche und des ärztlichen Standes teilnehmen. Sollte es gelingen, noch Familienväter anderer Stände beizuziehen, so würde dieses Kränzchen sämtliche Schulinteressenten in sich schliefsen und einen fruchtbaren Boden zur Besprechung von Erziehungsfragen bieten. Auf der ersten Versammlung (30. Nov. 1892) kam zum Vortrag: »Von Pestalozzi zu Herbart« vom Unterzeichneten. Im Anschlufs hieran wurde besonders die Frage erörtert, ob die neue Pädagogik sich nicht Illusionen hingebe, wenn sie ihrem hohen Ziele nachjage ohne die menschliche Sündhaftigkeit (Erbsünde) in Rechnung zu ziehen. Man einigte sich dahin, dafs es nicht möglich sei, die Pädagogik auf das kirchliche Dogma von der Erbsünde zu gründen, obwohl die praktische Pädagogik sich stets dieses der Absicht des Er-

*) Vergl. »Päd. Studien« 1891, 3 Heft.

ziehers entgegenwirkenden Faktors im Menschen bewufst bleiben müsse, und stellte im Anschlufs daran und zur weiteren Aufklärung für die nächste Versammlung das Thema auf: Optimismus oder Pessimismus in der Pädagogik? Des weitern wurde noch die Frage besprochen, ob die Pädagogik eine Wissenschaft oder eine Kunst sei. Obwohl der Fragesteller der Meinung war, dafs sie eben nur eine Kunst sei, einigte man sich dahin, dafs sie beides, eine Wissenschaft und eine Kunst sei. — Künftighin soll neben einem Gegenstand aus der Geschichte oder der Theorie der Pädagogik immer noch eine Frage aus dem praktischen Schulleben (das nächstemal aus dem Sprachunterricht) zur Diskussion kommen.

Die Vorträge, welche im pädagogisch-wissenschaftlichen Kränzchen gehalten werden, sowie Berichte über die Verhandlungen werden im »Pädagogischen Anzeiger« veröffentlicht. Aufserdem sollen wichtige Fragen unter besonderer Beziehung auf unsere Verhältnisse in monographischer Form vom Standpunkt des erziehenden Unterrichts aus bearbeitet und im Verlag des »Päd. Anzeigers« als »Beiträge zum erziehenden Unterricht« (jährlich 2—4 Hefte) erscheinen. Für 1893 liegen zur Veröffentlichung vor: »Die Reform des Unterrichts in den Schullehrerseminarien« (2 Hefte) und: »Analysis und Synthesis im erziehenden Unterricht«.

Guten Mutes blicken die Herbartianer Württembergs in die Zukunft, da allem Anschein nach die gröfsten Hindernisse überwunden sind. Ein Haupthindernis war das auch anderwärts in deutschen Landen gehegte Vorurteil, die Herbartsche Pädagogik stehe nicht in Einklang mit der christlichen Pädagogik, so dafs durch erstere einer positiv christlichen Erziehung, wie sie insbesondere die Kirche anstrebt, nicht entsprochen werden könne. Hierüber kann natürlich nur ein tieferes Eindringen in die Ansichten Herbarts und namentlich Zillers Aufschlufs geben. Hoffend, dafs solches bald geschehen möge, und dafs andererseits erkannt wird, dafs nur auf dem Boden des erziehenden Unterrichts sich Kirche, Schule und Haus verständigen können und nur dann der Unnatur in unsern Schulen gesteuert werden kann, soll kein Mittel unversucht gelassen werden, der guten Sache auch fernerhin Vorschub zu leisten.

Baach, bei Winnenden. J. L. Jetter.

2.

Vereinstag der sächsischen Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik am 25. u. 26. Sept. 1892.

Nachdem bei der diesjährigen Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Zwickau der Gedanke gebilligt worden war,

nnerhalb des Hauptvereins freie Vereinigungen mehrerer Lokalvereine zu schaffen, sollte dieser Plan für das Königreich Sachsen verwirklicht werden. Sächsische Mitglieder des Hauptvereins hatten für Michaelis eine begründende Versammlung in Chemnitz in Aussicht genommen und den Lokalverein daselbst mit den vorbereitenden Schritten betraut. Auf ergangene Einladung hin fanden sich nun Sonntag, den 25. September, aus den verschiedenen Teilen des sächsischen Königreichs Anhänger und Freunde der Herbart-Zillerschen Pädagogik in den prächtigen Räumen des Carola-Hotels zusammen. — In der auf abend 8 Uhr anberaumten Vorversammlung, die von gegen 25 Teilnehmern besucht war, wurde über Zweck, Thätigkeit und Einrichtung der Vereinigung das Nötige festgesetzt. Neben der persönlichen Annäherung der sächsischen Mitglieder des Hauptvereins soll die oberste Aufgabe der Vereinigung in der Weiterbildung der Schulpraxis auf Grund der Herbart-Zillerschen Theorie im Einklang mit den im Königreich geltenden schulgesetzlichen Bestimmungen bestehen. Sonderinteressen gegenüber dem Hauptverein oder Bestrebungen gegen den allgemeinen sächsischen Lehrerverein wurden für ausgeschlossen erklärt. Chemnitz behielt man wegen seiner günstigen Lage auch für die Zukunft als Versammlungsort bei. Zum alljährlichen Vereinstag wurde der erste Sonntag nach dem 1. November bestimmt. In der Regel soll nur eine wichtige Tagesfrage aus der Pädagogik zur Erörterung gelangen. Die den Verhandlungen zu Grunde liegenden Arbeiten werden in der Deutschen Schulpraxis, bez. in der Praxis der Erziehungsschule, den Mitgliedern rechtzeitig bekannt gegeben werden. Die Wahl zum Vorsitzenden für die Hauptversammlung des nächsten Tages fiel auf Herrn Lehrer Arnold-Chemnitz, der sich schon durch Erledigung der meisten Vorarbeiten besonderes Verdienst erworben hatte.

Zur Hauptversammlung, die Montag, den 26. September, von vormittag 9 Uhr an in dem freundlichen Saale des Neubaues vom Carola-Hotel stattfand, hatten sich gegen 50 Teilnehmer eingestellt, teils Mitglieder des Hauptvereins, teils Gäste. Den Saal zierte eine von frischem Grün umrahmte Gipsbüste Herbarts, die von Herrn Bildhauer Pellegrini in Chemnitz ausgestellt war und auch von ihm bezogen werden kann. Nach einer kurzen Begrüfsungsansprache des Vorsitzenden, aufgebaut auf dem erzgebirgischen Bergmannsgrufse: Glück auf! und nach Bekanntgabe der Ziele und der Gestaltung der neuen Vereinigung trat man in den Gegenstand der Tagesordnung ein: Die Stellung der Heimatkunde im Lehrplane der Erziehungsschule mit besonderer Berücksichtigung von a) Muthesius, Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrplane, b) Grohmann, Die heimischen Stoffe im Geschichtslehrplane einer mehrklassigen Volksschule. — Zu a) legte Herr Stolze-Chemnitz in einem kurzen Bericht den Inhalt der Muthesiusschen Schrift mit Hervorhebung der Angriffe auf Ziller und seine Anhänger dar. Auf drei zusammenfassend aufgestellte Fragen fufste die sich anschliefsende, lebhafte Besprechung. Man kam durch sie darin überein: Die Stellung eines besonderen Faches kann der Heimatkunde nur bis zum 4. Schuljahre zuerkannt werden, da

sich ihr Stoff auf späteren Klassenstufen auflöst und in anderen Unterrichtsfächern auftritt. Besonders der Geschichts-, erd- und naturkundliche Unterricht nehmen ihn auf. In den ersten Schuljahren werden auch in der Herbart-Zillerschen Erziehungsschule der Heimatkunde besondere Stunden eingeräumt. (Unter Heimatkunde ist hier zu verstehen, was auf den Stundenplänen für das 1. und 2. Schuljahr vielfach als Anschauungsunterricht auf denen für das 3. als geographische Heimatkunde verzeichnet steht.) Mithin beschränkt sich die Behandlung des heimatkundlichen Stoffes nicht auf die Vorbereitungen (Analysen) im Gesinnungsunterricht; denn auch Ziller will von Beginn der Schulzeit an eigene Stunden für Natur- und Erdkunde der Heimat. Als Ziel des heimatkundlichen Unterrichts gilt auch der Herbart-Zillerschen Richtung, den Kindern ein ihrer geistigen Reife entsprechendes, klares und abgerundetes Bild der Heimat in den ersten 3—4 Schuljahren zu vermitteln. Wenn man aber im Gegensatz zu Muthesius den Fortschritt bei der Behandlung nicht blofs an den räumlichen und anderen Verhältnissen des Heimatortes nimmt, sondern thunlichst an den jeweilig zu behandelnden Gesinnungsstoff anschliefst und von ihm ausgeht, also die Heimatkunde ungezwungen an den Gesinnungsunterricht anlehnt, so hofft man damit der Forderung nach Erweckung des Interesses und nach Konzentration zum Heile des Schülers mehr zu genügen. Aus diesem Grunde wird sich allerdings bei der angelehnten Heimatkunde im Lehrplan eine andere Reihenfolge der Themen als bei der selbständigen ergeben, aber wie dadurch das Ziel des heimatkundlichen Unterrichts nicht herabgedrückt wird, so können die Anhänger Zillers auch nicht zugeben, dafs der Wert der angelehnten Heimatkunde ein geringerer sei als der, den Muthesius der selbständigen zuschreibt. Mit Muthesius erblickt man den Nutzen der Heimatkunde nicht zumeist in der Vorbereitung für andere Unterrichtsfächer, sondern insbesondere darin, dafs dem Schüler durch Erkennen und gemütvolles Erfassen der Heimat die unentbehrliche Grundlage der Heimat- und Vaterlandsliebe verliehen wird. — Nachdem Herrn Stolze für seinen klaren, übersichtlichen Bericht der Dank der Versammlung bezeugt worden und eine viertelstündige Pause verflossen war, ging man zum zweiten Teil der Verhandlungen über.

Herr Grohmann-Annaberg gab zu seiner gedruckt vorliegenden Arbeit (bei Buchhändler H. Graser, Annaberg, gegen 25 Pfg. zu erhalten), die sich in den Händen vieler Anwesenden befand, kurze Erläuterungen. Man begrüfste sein Werk als einen dankenswerten, wohlgelungenen Versuch, die heimatliche Sage und Geschichte zur Grundlage und steten Begleiterin des eigentlichen Geschichtsunterrichts zu gestalten und auf betreffender Klassenstufe mit der geographischen Heimatkunde der Konzentrationsidee gemäfs zu verbinden. Als ein pädagogisches Bedürfnis wurde bezeichnet, dafs die gleiche Arbeit, die durch Herrn Grohmann für die Bürgerschule Annabergs geleistet sei, womöglich für die Schulen aller Orte Sachsens unternommen werde. Zudem sei in den beiden ersten Schuljahren der Stoff für den Gesinnungsunterricht thunlichst so zu wählen, dafs er nicht über die heimatlichen Anschauungen des Kindes hinausführe,

was bereits in der Besprechung zu a Erwähnung fand. Wo diese Forderung nicht eingehalten werden könne, müfsten die fremden Gegenden durch in der Heimat gesammelte Vorstellungen dem Kinde geistig nahe gebracht werden. Damit, dafs Herr Grohmann in seinem Lehrplan dem ganzen 4. Schuljahr neben der geographischen Vaterlandskunde die vaterländische Geschichte zuweist, erklärte man sich einverstanden. Ebenso wurde das Bestreben anerkannt, hierbei den Geschichtsstoff im Hinblick auf die kulturhistorischen Stufen Zillers in der Hauptsache unter einem Gesichtspunkte, der Rücksicht auf die Entwicklung Sachsens unter dem angestammten Herrscherhause, auszuwählen und anzuordnen. Für den Geschichtsunterricht überhaupt empfing das Verlangen Ausdruck, den Lehrstoff der einzelnen Schuljahre nicht in blofse Stoffgruppen, sondern möglichst in kulturgeschichtliche Einheiten zu zerlegen. — Nach Kundgabe allseitigen Dankes für die umsichtige und gewandte Leitung der Versammlung fand diese kurz nach 1 Uhr mit dem Wunsche ihr Ende, die gepflogenen Verhandlungen möchten dem vaterländischen Schulwesen zum Segen gereichen. — Ein gemeinschaftliches Mittagsmahl hielt eine Anzahl der Versammelten noch länger im Sitzungsraume beisammen. Die noch nicht Abgereisten vereinigten sich danach im Garten des Schlofsrestaurants zu einem Stündlein fröhlicher Unterhaltung beim Anblick des Rundbildes der sächsischen Industriehauptstadt Chemnitz und ihres herrlichen Schlofsteiches. Möge der befriedigende Verlauf des ersten Vereinstages ein gutes Vorzeichen der kommenden sein!

Chemnitz. H. Grunewald.

---

3. Aus der neueren armenisch-pädagogischen Litteratur.

1. »Zwar ist die Zahl der armenischen Schulen in Vergleich zu derselben der anderen Kulturvölker ziemlich gering (ungefähr 500—600), doch fühlt man in armenischen Lehrerkreisen nicht nur das Verlangen nach einer pädagogischen Litteratur, sondern auch nach einem pädagogischen Organ sehr lebhaft.

Diesem Verlangen wollten frühere Zeitschriften »Die Schule«, von Pater Vahan Bastamian, »Das Pädagogium«, von Pater Chosen Stephane, »Die pädagogischen Blätter«, von Jacob Ter-Joannissian und »Die Erziehungsschule«, von Nicolai Choscovian genügen. Bald aber verloren sie ihre Existenz ohne irgendwelche Spuren in der Litteratur zu hinterlassen. Deshalb fand unsere pädagogische Litteratur ihre Zuflucht in sozial-politisch-litterarischen Zeitschriften. Diese letzteren aber konnten nur solche pädagogischen Abhandlungen aufnehmen, die einen allgemeinen Charakter an sich trugen und folglich ein gröfseres Interesse beanspruchten.

Die Herausgabe der »pädagogischen Bibliothek«, ein Unternehmen

des Herrn Dr. Johannes Barchudarian verfolgt den Zweck, der Pädagogik einen würdigen Platz in unserer Litteratur zu verschaffen und für die wissenschaftliche Erziehungslehre bei uns eine feste Basis zu legen. Der erste Band der Bibliothek giebt uns grofse Hoffnungen, dafs die »pädagogische Bibliothek« eine Rolle in unserem pädagogischen Leben zu spielen berufen ist. Am meisten begründet unsere Hoffnung die Auffassung des Planes der Bibliothek, welche alle Arbeiten in ein grofses Ganze zusammenfafst. Herr Dr. Barchudarian sagt in seiner Vorrede: »Die pädagogische Bibliothek bezweckt die Erziehung in unserem Vaterlande zu heben, den armenischen Lehrern aus allen Zweigen der Pädagogik Stoffe zu geben, damit sie in ihrem Berufe pädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben und mit der Hülfe der Pädagogik das Ziel erreichen, zu welchem die Erziehung hinstrebt. Die Erziehung der jungen Seele ist die edelste und schwierigste Arbeit im menschlichen Leben; ohne pädagogische Grundsätze ist es unmöglich das Ziel der Erziehung zu erreichen. Der Lehrer ohne pädagogische Kenntnisse gleicht einem Soldaten ohne Disziplin. In allen Abhandlungen der Bibliothek finden wir den Geist der Schule und dieser ist der Geist der Herbart-Zillerschen Schule, zu deren jüngsten Schülern der Herausgeber Dr. Barchudarian und seine nächsten Mitarbeiter gehören. Wir wollen nicht hier unsere Leser mit der Theorie der Herbartschen Schule bekannt machen, was uns zu weit führen wird, lieber überlassen wir diese Arbeit den eigenen Anhängern der Schule, nur sagen wir eins: wenn wir heutzutage einige begeisterte Pädagogen in unserem Lande haben, so sind sie aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena hervorgegangen, welches einzig und allein in Deutschland unter der Leitung des bekannten Professors Dr. Rein für die Herbart-Zillersche Pädagogik einen festen Boden verschafft. Die unter den Schülern bemerkbare Energie und Liebe zur Pädagogik, wodurch sie die Herbart-Zillersche Pädagogik überall, wo sie sich niederlassen, zu verbreiten bemühen, legt uns die moralische Pflicht auf mit Hochachtung der Herbartschen Pädagogik entgegen zu kommen. Begeistert für die Schule, begrüfsen wir Herrn Dr. Barchudarian zur Herausgabe der »pädagogischen Bibliothek«, welche den Ausdruck unserer neueren pädagogischen Strebungen in sich trägt und aus diesem Grunde bekommt dies Unternehmen in unseren Augen den Charakter einer sozialen Erscheinung.«

Dr. A. Araskhanian.
(Aus der arm. Zeitschrift »Murtsch«).

2. »Der erste Band ist sehr inhaltreich. In der unpretensiösen Vorrede setzt der Herausgeber das Ziel der Bibliothek auseinander. Die erste Abhandlung schrieb der Herausgeber; sie ist betitelt: »Das Leben und die Lehre von Comenius«. Sodann verdienen hervorragende Plätze die gediegenen Abhandlungen wieder vom Dr. Barchudarian, betitelt: »Die Willensbildung«, »Die Bedeutung der Jugendspiele in der Erziehung«, »Das Jenaische pädagogische Universitätsseminar«. Ein Bericht aus der »pädagogischen Welt«. Darnach kommen folgende Abhandlungen: »Die Grund-

züge der Moralphilosophie«, von Pastor Sahak Sahakian, »Die gegenwärtige Arbeit der kaukasisch-armenischen Pädagogen in der Sache der Reorganisation der türkisch-armenischen Schulen«, vom Direkteur der Schule zu Smyrna Herrn Johannes Ter-Mirakianz, »Über die Schulexkursionen der Nersisianschüler«, von Seminarlehrer J. Harutjunian. Aufser diesen Original-Abhandlungen enthält die Bibliothek Übersetzungen bedeutender Schriftsteller, wie Pestalozzis »Lienhardt und Gertrud« übersetzt vom Seminarlehrer Harutjunian, die Allgemeine Pädagogik T. Zillers übersetzt von demselben; »Mittelschulen in Paris« übersetzt aus dem Russischen vom Seminarlehrer Jakob Tatetrossian. Die Bibliothek hat auch reiche Rezensionen der armenischen, sowie auch der fremden litterarischen Erscheinungen. Im zweiten Bande wird noch eine Rubrik hinzugefügt, welche sich ausschliefslich der Erziehungssache der türkischen Armenier widmen wird. Von Herzen wünschen wir dem Herausgeber grofse Fortschritte in diesem edlen Unternehmen.«

Schirvansade.
(Aus dem russischen Blatte
»Novoje Obosrenie«.)

---

4. Neuere Erscheinungen aus der pädagogischen Litteratur der Vereinigten Staaten Nord-Amerikas.*)

1. Vor der im vergangenen Sommer stattgehabten Versammlung der National Teachers Assoziation der Ver. S., hat Dr. Frank Mc. Murry, früher Mitglied des päd. Seminars an der Universität zu Jena, einen Vortrag über den Wert der Herb. Päd. für Lehrerseminare (Normal Schools) gehalten. Unter anderen Zielen, die der Herr Mc. Murry den Lehrerseminaren zuschreibt, hebt er insbesondere die Lust an der Arbeit des Lehrers und die Freude am Lehrerberuf hervor. Er zeigt zunächst, wie gewisse wissenschaftliche Disziplinen, namentlich Physik und Metaphysik, die Aufmerksamkeit und das dauernde Interesse vieler zu fesseln vermögen, während sehr wenige dieselbe Liebe für die Päd., an und für sich, zeigen, sondern das gröfste Interesse den mitzuteilenden Kenntnissen widmen. Der Grund dieses Mifsverhältnisses findet der V. in der Thatsache, dafs fast alle wissenschaftlichen Disziplinen ein in sich abgeschlossenes System darbieten. Selbst bei der Betrachtung der verschiedenen metaphysischen Systeme ist es dem Studenten befriedigend, das Mannigfaltige der Er-

---

*) S. Päd. Studien 1893, 1. Heft.

scheinungen unter wenige Hauptgesetze zusammengefafst zu finden, selbst wenn er in Widerspruch mit ihren wesentlichsten Standpunkten geraten müfste. Ganz das Gegenteil kennzeichnet die Mehrzahl der in der Vergangenheit erschienenen päd. Werke, die doch im Einzelnen oft sehr viel Brauchbares und Anzuerkennendes enthalten, wie z. B. »die Erziehung als Wissenschaft« von Bain. ¡Nichts wäre täuschender, als dessen erstes Kapitel; hier gelangt Bain zum Abschlufs, dafs der Zweck der Erziehung unbestimmbar sei und sein müsse, weil eine vollständige Übereinstimmung der menschlichen Meinungen unmöglich ist. Sich vollständig widersprechend, fährt Bain dann fort Mittel und Methode zu besprechen, die zum unbekannten und unbestimmbaren Ziele führen sollen. Hier fehlt es eben an einem zusammenhängenden und in sich abgeschlossenen System. Noch weniger nach des V. Meinung vermag die Thätigkeit der Lehrerseminarfakultäten ein solches systematisches Ganze dem Studenten darzubieten, — ein leicht erklärliches Mifsverhältnis, denn es handelt sich hier häufig um blofse einander widersprechende Meinungen und Manieren. Auch tritt oft ein Streit zwischen den Fachmännern und der allgemeinen Päd. in sehr störender Weise hervor. Wenige Studenten vermögen Harmonie und System aus diesem Chaos selbständig zu entwickeln. Je älter sie werden, desto mehr merken sie, dafs sie von einer wahrhaft wissenschaftlichen Pädagogik weit entfernt sind, dafs ihnen die Päd. eine verwirrte Lehre geworden ist. Also mufs jedes Lehrerseminar vor allem eine unter den Fakultäten allgemein anerkannte Grundlehre feststellen.

Eine solche Lehre hat weder Bain, Rousseau, Pestalozzi, Quick noch Fitch. Comenius und Spencer näherten sich dem Ziele nur. Die Herbartianer allein haben ein System im Ganzen und im Einzelnen entwickelt. — Hierauf schildert der Verf. in kurzem die Hauptbestrebungen der Herbartianer behufs des Ziels der Erziehung und des Unterrichts, behufs der Pflege des Interesses und des gegenwärtigen Verhältnisses der Fächer (Gesinnungsunt. und Naturkunde). Dann bespricht er die Prinzipien der Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes, und hebt mit besonderem Nachdruck die Vorteile des Herbartischen Lehrplans hervor. Dann geht er auf die Theorie der Formalstufen ein und zeigt, wie die Herbartische Schule das bisher Geleistete und Entdeckte auf dem Gebiet der Methodik in fafslicher und brauchbarer Form zusammengefafst und verwertet hat. Zum Schlufs hebt er noch einmal die Probleme hervor, die die Herbartianer aufgedeckt haben und zeigt, dafs die Lösung derselben ein in sich abgeschlossenes System bildet, dessen Einflufs als solches unbedingt günstig auf Lehrer und Studenten in den Lehrerseminaren wirken mufs. Ein solcher Vortrag, vor der oben erwähnten Versammlung abgehalten, kann nicht anders, als von grofser Bedeutung für die Sache der Herbartischen Pädagogik in Amerika sein.

2. In den Jahren 1889—1890 erschien in Illinois eine Sammlung von 7 Abhandlungen von Illinoisschen Lehrern der (Educational Papers by Illinois Science Teachegs, H. I) unter denen sich zwei befinden, die uns besonders interessieren. Die eine, von dem eben erwähnten

Dr. F. Mc. Murry verfafst, behandelt »die Beziehungen der Naturwissenschaften zu den anderen Fächern der allgemeinen (Volks-) Schule«. Des V. Bestrebungen gehen zunächst darauf hin, das Prinzip der Anordnung des Stoffes psychologisch zu begründen. Er stellt als eine »Fundamentallehre« der Erziehung dar, dafs »der Wert der Kenntnisse nicht nur von der Klarheit und Treue der Vorstellungen, sondern auch von der Innigkeit und Mannigfaltigkeit der Beziehungen, in welche sie eintreten, abhängt. Er glaubt mit Herbart, dafs »nur diejenigen Gedanken leicht und oft zum Bewufstsein kommen, die einmal einen starken Eindruck gemacht haben, und zahlreiche Beziehungen zu anderen Gedanken besitzen.« Aus diesem Prinzip fliessen nicht nur Forderungen für den Lehrer inbezug auf Behandlung, sondern auch für den Lehrplan, inbezug auf Anordnung der Stoffe. Schon fangen die Lehrer an, gemäfs einer psychologischen Pädagogik, diese Beziehungen innerhalb eines einzigen Faches herzustellen. Es liegt aber die Gefahr vor, dafs das Kind mehrere isolierte, völlig selbständige, und deshalb einander keineswegs unterstützende, vielmehr die Einheit des Bewufstseins zersplitternde Gedankenkreise gewinnt. Diese Gefahr bergen zwar die meisten der gegenwärtigen Lehrpläne in sich; sie sind keineswegs ihrer Aufgabe gewachsen. Das Prinzip der Konzentration verlangt, dafs die Beziehungen unter den einzelnen Fächern klar und deutlich dem Kinde zum Bewufstsein gebracht werden und ferner, dafs eine gewisse Reihe von Unterrichtsfächern, die »tonangebenden«, eine Centralstellung erhalten. Die Möglichkeit einer solchen Konzentration leuchtet ohne weiteres ein, wenn man nur Geschichte, Geographie und Litteratur in Betracht zieht. Schon schwerer gestaltet sich das Konzentrationsproblem, wo es sich um die Naturkunde handelt. Der V. ist allerdings der Meinung, dafs sich ein ungezwungenes Verhältnis der Naturkunde zu den historischen Fächern herstellen läfst. Diese Verhältnisse denkt er sich als hauptsächlich durch die Beziehungen der Naturkunde zur Geographie gewonnen. Die Geographie ist ja ein mehr oder weniger fleischloses Skelett, sobald man die zoologischen und botanischen Verhältnisse eines Landes aufser Acht läfst. In interessanter Weise stellt er dann seine eigenen Erfahrungen auf diesem Gebiet dar. In der Übungsschule des Lehrerseminars zu Normal, Ill, U. S. A. (wo er Prof. war. Der V. befindet sich zur Zeit, 1892—93, wieder in Europa) wurden Märchen in dem ersten Schuljahre und Robinson in dem zweiten Schuljahre als Gesinnungsunterricht behandelt. Dabei liefsen sich auch zahlreiche und erfolgreiche Beziehungen zur Naturkunde finden. Der V. warnt aber vor einer gekünstelten Konzentrationsart und weist darauf hin, dafs eine konsequente Annahme und Verwendung des Prinzips, die Auswahl des naturkundlichen Stoffes notwendigerweise verschieben mufs, bis ein anderes Problem, das des Nacheinander des Stoffes, einer dem kindlichen Gedankenkreise angepafsten Achse vorauf bezogen werden kann, gelöst worden ist. Zum Schlufs schreibt er den Naturwissenschaften im Dienste des erziehenden Unterrichts eine grofse und wesentliche Bedeutung zu.

Der andere der oben genannten Artikel ist von dem mehrfach in den

Päd. Stud. erwähnten Dr. C. De Garmo verfalst. Der V. will offenbar die »Formalen Stufen« auf dem Gebiet des naturkundlichen Unterrichts zur Geltung bringen. Um diesen Zweck zu erreichen, hebt er zunächst die drei Hauptstufen (Anschauung, Begriffsbildung und Methode) deutlich hervor und prüft alsdann den Erziehungswert der Naturkunde nach diesen Prinzipien. Das Prinzip der Anschauung (Klarheit des Einzelnen) verlangt 1) Untersuchung der Dinge der Natur, 2) eine geschärfte Perzeption (Apperzeption) ihrer Bedeutung. Daher fange man mit den Gegenständen der Natur an, vor allem in den ersten Jahren; man lasse weiter das Beobachtete und Apperzipierte zum klaren, ordentlichen Ausdruck kommen. Man fange nie mit Gesetzen, sondern mit Anschauungen an. Weiter hebt der V. hervor, dafs die Einfachheit und Korrektheit der elementaren Naturkunde sie zu einem ausgezeichneten Mittel mache, den Zögling zu richtigen, d. h. wohl begründeten Verallgemeinerungen zu erziehen. Von verstandesmäfsiger Induktion aber kann nur die Rede sein, wo man von den Gegenständen selbst ausgeht. Methode, Anwendung führt wieder von den abstrakten Begriffen zu der konkreten Welt. Gewandtheit in der Anwendung der gewonnenen Begriffe führt den Erfolg in der konkreten Welt herbei.

3. Im »School and College« (Vol. I, 8 u. 9, Ginn & Co.) erscheint eine Abhandlung von J. J. Findlay über »Herbartian Literature in English«, in welcher er einige in den Päd. Studien schon erwähnte Werke bespricht. Die Auseinandersetzungen des V. sind kurz und in vielen Fällen treffend, wenn auch sonst etwas dürftig und ohne genügende Begründung. Mit Recht polemisiert der V. gegen eine neuerdings erschienene in diesem Artikel noch zu erwähnende Übersetzung Herbarts »Allgemeine Päd.« Allein wir halten es für eine Pflicht, auf einige Sätze aufmerksam zu machen, die der V. unbegründet hinstellt und die gewifs ohne sorgfältige und eingehende Begründung geschrieben worden sind. Er sagt z. B. »geschichtlich betrachtet, findet Herbarts Arbeit ihre innigste Beziehung (?) auf dem Gebiet des höheren Unterrichts —« etc. Geben wir diesen Satz zu, so heben wir die Allgemeingiltigkeit der herbartschen Sätze auf und widersprechen zugleich dem thatsächlichen Sachverhalt des heutigen Tages. Ferner, indem er die Lehrerwelt vor dem Heroenanbeten warnen will, zeigt der V., dafs er den Geist und die Geschichte der herbartischen Schule noch nicht versteht. So sagt er, »der Froebelianer findet alles, was nötig ist, in der »Erziehung des Menschen« und will nichts von der »Allg. Päd.« wissen; der Herbartianer ist in Gefahr, mit ebenso ausschliefslicher Teilnahme die Wahl umzukehren. Wir werden besser thun, uns auf den breiteren Gesichtspunkt zu stellen, und willig sein, von allen zu lernen etc.« Was für einen Schlufs soll man daraus ziehen? Weifs der V. nicht, was die Geschichte zeigt, dafs die Schule der Herbartianer schon lange auf diesem Standpunkt steht, und ihn am vernünftigsten und konsequentesten durchgeführt hat? Giebt es denn unter den Herbartianern keine Kenner und Anerkenner Froebels, Lockes, Pestalozzis, Rousseaus oder des Comenius? Ferner, wo man von der Dunkelheit von Herbarts Schriften spricht, soll er gleich den Grund dafür angeben; denn es liegt nicht in Herbarts Schreibweise, die

häufig gerade zu klassisch und genau ist, sondern in der Schwierigkeit der philosophischen Grundlage.

4. Herbart und seine Pädagogik werden jetzt mehr und mehr in Amerika anerkannt. Seit mehreren Jahren sind einige Erzieher der Vereinigten Staaten bestrebt gewesen, einen Verein für das Studium und die Verbreitung der herbartischen Päd. zu begründen. Eine definitive Begründung fand im vergangenen Sommer statt und zwar während der schon erwähnten Versammlung der »Nationalen Lehrerassoziation«. Hier bilden sich gemäfs ihren speziellen Zwecken Zweigkreise, die sogenannten »Tafelrunden«, und unter denselben befindet sich der »Herbart-Klub«. Die ursprünglichen Mitglieder waren O. H. Long, Frau E. L. Hailman, J. M. Rice, F. M. und C. A. Mc. Murry, Elmer E. Brown, Charles De Garmo, H. M. Leipziger, L. Seeley, H. J. Lukens, Theo B. Nofs, Frl. M. K. Smith. Fast alle haben in Deutschland studiert, viele auch ebenda promoviert. An der Spitze des Vereins steht Charles De Garmo als Leiter. Sekretarius ist C. A. Mc. Murry. Die schon mehrfach erwähnte »Educational Review« (Vol. IV, No. 3) berichtet von der Thätigkeit des Vereins Folgendes: »Eine Übersetzung von Langes ‚Apperzeption' ist eins der Resultate der Versammlungen der Tafelrunde zu Saratoga. Einer dieser Kreise hat sich in einen **‚Herbart Klub'** verwandelt und die Mitglieder haben schon fast fertig zur Ausgabe ihre Übersetzung dieses wichtigen Werkes Langes. Etwa 8—10 Personen nehmen Teil an der Arbeit des Übersetzens, die vom Präsident C. De Garmo von Swarthmore College herausgegeben werden wird. Es ist kaum notwendig, den Wert der Übersetzung nachzuweisen. Denjenigen Lehrern, die nicht Deutsch lesen, wird sie behilflich sein, einige der wirklichen Prinzipien der neueren Erziehung zu verstehen. Hier soll aber der Herbart Klub nicht aufhören. Englische Übersetzungen einiger Werke Reins oder der Vorschule der Päd. Herbarts von Ufer und anderer ähnlicher Werke würden gewifs viele Leser finden.« *)

5. Die Educational Review (Vol. IV. H. 2) berichtet ferner von einer Übersetzung des »Lehrbuchs zur Psychologie« von Herbart. Es ist dies eine Übersetzung des Urteils von Frl. Margareth K. Smith, Lehrerin an dem Staatslehrerseminar zu Oswego, im Staate, N. Y., und erscheint in der »International Educational Series«, von Dr. W. T. Harris herausgegeben (Appleton & Co., 1891). Die Rezension derselben, von Josiah Royce, dient auch zur bequemen und kurzen Orientierung für die Grundlage der Herbartischen Metaphysik und Psychologie und für die Stellung Herbarts der Philosophie seiner Zeit gegenüber. Insbesondere betont er die Verfahrungsweise Herbarts, die sich in dem Satze kund giebt: »Überall mufs Erfahrung der erste Führer sein.« Der Rezensent spricht mit weit weniger Weisheit, wo er die Anwendung der Apperzeptionsidee auf die Pädagogik angreifen will. Hier giebt sich offenbar kund, dafs er sich etwas komplizierteres, fraglicheres und »bezauberndere«

*) Der Herbart-Klub hat thatsächlich vor, eine Reihe hervorragender herbartischer Schriften ins Englische zu übersetzen und herauszugeben.

vorstellt, als die Pädagogen zu verwerten bestrebt sind. Man ist berechtigt in Frage zu stellen, ob der V. die Idee vom Standpunkt des Pädagogen betrachtet hat. Diese Art von wissenschaftlichen Bedenken wiederholt sich fortwährend unter denjenigen, die sich nicht in den Bestrebungen der Herbartschen Schule orientiert haben. In der in Frage stehenden Rezension leuchtet dies aus dem Schlufssatz hervor, wo es heifst: »Es giebt keine königliche Strafse zu einem rationalen System der wissenschaftlichen Päd.; selbst nicht durch die goldenen Thore der Apperzeption.« Das werden die heutigen Pädagogen bereitwillig anerkennen; dasselbe gilt für jeden wissenschaftlichen Beruf, der von dem Verhältnisse der Ursache zur Wirkung abhängig ist, sei er Medicin oder Erziehung. Mit Recht empfiehlt der Rez. dem Leser den zweiten Teil des »Lehrbuchs zur Psych.«, nämlich die empirische Psych., obschon er es für fraglich hält, Herbarts eigenes Werk, und zwar dasjenige, welches zunächst absichtlich verdichtet und abgekürzt erschien, der amerikanischen Lehrerwelt darzureichen, da viel leichtere, modernere und populärere Darstellungen vorhanden sind. Die Übersetzung an sich findet er im Ganzen gelungen. An gewissen Stellen zeigen sich aber Unvollkommenheiten, die mit einer unvollständigen Beherrschung der sprachlichen Schwierigkeiten des Deutschen zusammenhängen und die Übersetzung einer weit sorgfältigeren Prüfung bedürftig machen.

6. Auch ist neulich eine Übersetzung zweier pädagogischen Schriften Herbarts erschienen, die »Science of Education« betitelt, seine »Allgemeine Päd.« und seine »Ästhetische Darstellung der Welt« enthaltend. Diese Werke sind von H. M. und Emmie Felkin übersetzt (London, Swan Sonnenschein & Co., 1892) und mit einem Vorwort von Oskar Browning M. A. versehen. Die Übersetzer haben auch einen kurzen und im wesentlichen guten Umrifs des Lebens Herbarts, und eine kurze aber wenig befriedigende Darstellung seiner Philosophie und Pädagogik hinzugefügt. Letztere nennen wir wenig befriedigend, 1) weil sie keine systematische und folglich klare Auseinandersetzung ist, was vor allem erforderlich ist, wenn der gewöhnliche Leser für eine leichtere Auffassung des schwierigen Werkes, der »Allg. Päd.«, vorbereitet werden soll; 2) weil sie nicht auf ein Verständnis der geschichtlichen Entwicklung der Herbartischen Schule beruht. Das letztere als ein zusammenhängendes Ganzes sucht man vergebens und erhält statt dessen ein Sammelsurium aus verschiedenen Commentaren. Eine Übersetzung Herbarts pädagogischer Werke wäre freudig zu begrüfsen, wenn sie die Gedanken des Philosophen getreu wiedergiebt. Hier scheinen die Übersetzer sich der Schwierigkeiten ihrer Aufgabe bewufst gewesen zu sein; glauben aber die Schwierigkeiten am besten überwunden zu haben, wie es in ihrem Vorwort lautet, indem sie auf eine fliefsende und anziehende Übersetzung verzichten und dem Leser eine allzu wörtliche darbieten. Hierin liegt der Fehler ihrer ganzen, sonst anzuerkennenden Arbeit; hier haben sie entschieden fehl geschlagen. Sie hätten sicher einsehen sollen, dafs Herbarts Styl ins Englische übertragen nur zu leicht lächerlich erscheinen kann, was hier thatsächlich der Fall ist. Der Über-

setzer, nicht der Leser, arbeitet mit beiden Sprachen, und mufs sich daher sehr hüten vor dem allzustarken Einflufs des Originals. Bei einem solchen Werke handelt es sich um die Übersetzung der Gedanken, nicht des Styls. Man ist also nicht überrascht zu finden, dafs diese Übersetzung sowohl der englischen Sprache als auch den Gedanken Herbarts geradezu Gewalt anthut. Es ja oft unbegreiflich, wie Englischsprechende solche Ordnungen, Wendungen und sprachliche Barbarismen haben erscheinen lassen können. Ein zweiter Mangel der Übersetzung ist der der ungenauen und schwankenden technischen Ausdrücke, die den heutigen Gebrauch allzu wenig in Rücksicht ziehen. Mit rücksichtsloser Willkür darf man hier nicht verfahren. Der Leser wird diese Ubersetzung erst recht gebrauchen können, nachdem er sich in den Hauptbegriffen der Herbartischen Päd., wie sie sich heute gestaltet, klar orientiert hat.

7. J. T. Prince, Ph. D., der vor etlichen Jahren in Deutschland studierte und ebenda die Schulen fleifsig besuchte, hat die Resultate seiner Anschauungen dargestellt in »Methods of Instruction and Organisation of the Schools of Germany« (Unterrichtsmethoden und Organisation der deutschen Schulen, Lee and Shepard, Boston, 1892). Vor allem stellt das Werk in kurzen Umrissen die Organisation der Schulen Deutschlands dar, wobei der V. sich mehr mit den äufseren Formen und Einrichtungen begnügen mufste. Die Kapitel über Unterrichtsmethoden bestehen hauptsächlich aus Unterrichtsstunden, bei denen der V. hospitiert hatte und aus gewissen Deduktionen, die er daraus und aus grundlegenden Werken zieht. Ein Kapitel widmet er den Herbartschen Schulen. Ohne auf dessen Inhalt näher einzugehen, können wir uns damit begnügen, zu erwähnen, dafs hier nur die wesentlichsten Begriffe kurz erörtert werden, an welche dann sich einige Präparationen nach den Formalen Stufen anschliefsen. Dieses Kapitel, wie überhaupt das ganze Werk, dient nur zur allgemeinsten Orientierung in der Sache, wie der V. ja selber im Vorwort hervorhebt. Am allerwenigsten kann das Werk als Einleitung in die Pädagogik gelten; nur der schon erfahrene Lehrer wird hieraus gewisse Winke erhalten können, die, mit Ausnahme des dürftigen Kapitels über die Herbartschen Schulen, mehr in die äufsere Mechanik des Unterrichts gehören.

8. Die bisherigen, in den »Päd. Stud.« befindlichen Berichte betreffs der englischen Litteratur über die Herbartische Päd. haben nur kurze, skizzenhafte und deshalb nur teilweise befriedigende Darstellungen, oder solche die nur Bruchstücke des Systems behandeln, und Übersetzungen zu erwähnen gehabt, — Werke die als vorbereitende anzuerkennen waren. Ihr Einflufs hat sich sehr deutlich fühlbar gemacht; sie haben die amerikanische Lehrerwelt gewissermafsen vorbereitet für die günstige Aufnahme neuer selbständiger Arbeiten und positiver Vorschläge, die die Päd. Herbarts speziell auf einen neuen Boden anwenden wollen. Wir freuen uns daher ein neulich erschienenes Werk begrüssen zu können, welches zuerst diese Aufgabe unternommen hat. Es ist dies »The Elements of General Method, based on the Principles of Herbart« (Die Elemente der allgemeinen Methodik, auf die Grundsätze Herbarts begründet, Public

School Publishing Co., Bloomington, Ill. von Ch. A. Mc. Murry, Ph. D. Vor etlichen Jahren studierte der V. in Deutschland an den Universitäten zu Jena und Halle; an dieser promovierte er. Er machte sich theoretisch und praktisch mit der Herbartischen Pädagogik bekannt und war nach seiner Rückkehr in die Heimat zuerst in Winona, Wisconsin, nachher in Normal, Ill. als Prof. der Päd. am Lehrerseminar thätig. Bis jetzt hat er mehrere pädagogische Werke herausgegeben, die spezielle Gebiete behandeln und den Einflufs der herbartischen Anschauungen zeigen. Seine Allgemeine Methodik ist die erste annähernd vollkommene, originelle englische Darstellung der herb. Päd. mit besonderer Rücksicht auf amerikanische Verhältnisse. Das Werk ist ganz entschieden als ein gelungenes zu bezeichnen. In seinem Vorwort weist er auf die Arbeit und den Einflufs der Herbartianer in Deutschland hin, und schliefst mit einer herzlichen Anerkennung der Hilfe seines früheren Lehrers, Prof. Rein, und der Leistungen der pädagogischen Kurse und des Seminars, bez. der Übungsschule in Jena. Das erste Kapitel behandelt das Hauptziel der Erziehung; hier steht der V. durchaus auf dem Standpunkt der Herbartischen Schule des heutigen Tages. Das zweite Kapitel behandelt den relativen Wert der Unterrichtsfächer. Hier erreicht er eine klare Teilung der Fächer in zwei Gruppen, die historische und die naturwissenschaftliche, und bekämpft aufs entschiedenste die Fiktion der Formalbildung. Demgemäfs will er, dafs Geschichte und Naturwissenschaft ihre rechte Stellung im Lehrplane erhalten und dafs die blofsen Fertigkeiten untergeordnet werden. Im dritten Kapitel entwickelt der V. die sechs Interessen (Natur des Interesses) und im vierten den Begriff der Konzentration, einschliefslich der Kulturhistorischen Stufen. Er verwirft vollkommen die jetzt in Amerika herrschende Idee der konzentrischen Kreise. Hier treten am deutlichsten seine positiven Vorschläge für die amerikanischen Schulen zu Tage. Man mag mit seiner Einteilung der Stoffe übereinstimmen oder nicht, so ist hier doch der Weg angedeutet, den man in der Praxis einzuschlagen hat. An den reinen historischen Stoff der letzten vier Jahre der Volksschule, wie der Verfasser ihn vorschlägt, würden wir wenig Anstofs nehmen; es bleibt doch eine noch ungelöste Frage, ob man in den Vorkursus von vier Jahren fremde, resp. antike und europäische Elemente einführen soll und ob die Indianersagen und -Kultur unberücksichtigt bleiben sollen. Kapitel V und VI entwickeln Apperzeption und Induktion und bereiten gewissermafsen für das VIII. Kapitel vor, welches die Formalstufen theoretisch begründet und praktisch illustriert. Das siebente Kapitel erörtert den Begriff des Willens und der Willensbildung und zwar nach den Grundbegriffen der Herbartischen Ethik. Wir sehen also, dafs alle Hauptbegriffe der Herbartischen Päd. an der Hand entsprechender psychologischer Begriffe und mit Rücksicht auf ihre spezifische Anwendung in amerikanischen Schulen entwickelt und begründet sind. Nur die Anordnung im letzten Kapitel über die Formalstufen, welche teils aus »dem ersten Schuljahre« und teils aus Wigets »Theorie der Formalen Stufen« zusammengestellt ist, so wie auch einige der Musterlektionen, könnte man angreifen. Wie das »Public School

Journal« von Ill. berichtet, soll das Werk bereits eine aufserordentliche Anerkennung geniefsen, und mehrfach in Lehrerseminaren und Lehrerkreisen als Textbuch aufgenommen worden sein.

9. In der »Educational Review« (Vol. IV, No. 5) finden wir einen der trefflichsten und kräftigsten Artikel, die bis jetzt auf dem Gebiet der Herbartischen Päd. in der Engl. Sprache erschienen ist. Es ist dies »The Coordination of studis« (Das Nebeneinander der Studien) von Dr. Charles De Garmo. Der Artikel ist besonders auffallend wegen seiner energischen Bekämpfung der Formalen Bildung und der Vermögenstheorie, die noch immer in den Köpfen gewisser amerikanischen Erzieher spuken; er hebt zunächst hervor, dafs ein richtiges Nebeneinander der Fächer dreierlei in Betracht zieht: 1) die Auswahl der Fächer, 2) die Ordnung und Schnelligkeit des Fortschreitens in jedem Fach, 3) das Ineinanderflechten dieser parallel liegenden Fächer um der Einheit des Bewufstseins willen. Das dritte ist Nebeneinander im engeren Sinn (Konzentration). Bisher waren die Prinzipien der Auswahl und Anordnung des Stoffes folgende: 1) Auswahl der formalbildenden Fächer, 2) der Kenntnisfächer, 3) ihre Anordnung nach den Bedürfnissen der angenommenen Vermögen des Geistes. Die Anordnung nach diesen Prinzipien beruht auf falscher Psychologie, nämlich der Vermögenspsychologie. Ist der Wille, z. B. ein Vermögen ganz unabhängig von den Vorstellungen, so ist es eitel, ihn durch Unterricht zu erziehen. Also hat man lieber das »Gedächtnisvermögen«, das »Vernunftvermögen« etc. ausbilden wollen. Diese Psychologie und Erziehungslehre verwirft der V. Er hält es für ganz möglich, dafs wir durch die von Prof. Royce verspotteten »goldenen Thore der Apperzeption«, wenigstens aus einer pädagogischen Wüste, wenn nicht in ein pädagogisches Paradies treten können. Nach dem er seine (die Herbartische) Auffassung der Seele niedergelegt, giebt er die drei Hauptgründe der Herbartianer für die Konzentration an. 1) Das Ich ist eine stets wachsende und sich entwickelnde Einheit, auf welche das Mannigfaltige der Erscheinungen bezogen werden mufs, wenn seine Einheit bewahrt bleiben soll. Eine Mehrheit in dem geistigen Dasein ist eine geistige Krankheit. 2) Der Reichtum der Beziehungen unter den Kenntnissen hebt den Wert ihres Inhalts, indem sie brauchbarer werden und das Interesse leichter hervorrufen. Diese beiden sind psychologische Gründe. Der 3. ethische Grund lautet: Nur ein reichlich bezogener Schatz von Kenntnissen vermag Einheit unseren Gedanken, bezw. unseren Willensbestimmungen zu geben. Aufserdem ist der Inhalt der historischen Reihe, im breiteren Sinne, durchaus ethischer Natur. Diesen theoretischen Gründen fügt der V. einen praktischen hinzu; diese Prinzipien unterwerfen jeden Unterrichtsstoff, der, in diesen Tagen von gehäuften Forderungen, in den Lehrplan eintreten will, einer scharfen Prüfung. Sie verfahren etwas wählerisch, indem sie allemal das zu erziehende Kind in Betracht ziehen, und sie bekämpfen den Atomismus des Lehrplans. Jetzt nimmt der V. die zwei Gruppen von Fächern an, die des Menschenlebens und die des Naturlebens. Dann hebt er den Parallelismus zwischen der Entwicklung des Ganzen und der des Individuums hervor,

durch welchen er das Prinzip für die Anordnung der historischen Reihe von Fächern gewinnt. Hieran schliefst sich eine kurze Geschichte der Entwicklung und Anwendung der Kulturhistorischen Stufen in den Seminarien von Ziller und Rein. In Ansehung einer Anwendung in amerikanischen Schulen hält der V. das Ausfallen der religiösen Reihe für nötig, empfiehlt aber an ihrer Stelle eine intensivere Betreibung des Litteraturunterrichts, eine Bewegung, die jetzt in amerikanischen Erziehungskreisen deutlich hervortritt. Wenigstens in den letzten vier Schuljahren würden wir den Vorschlag für durchführbar und ratsam halten, d. h. falls die religiöse Reihe unmöglich wäre. Nach Erledigung dieses Punktes gestaltet sich die Konzentration nach den Vorschlägen des V. in der gewöhnlichen Weise. Beigefügt ist die Übersetzung der fünften Konzentrationstabelle einer Gymnasialklasse aus dem 3. Heft des Jenaschen Seminarbuchs.

10. Aber auch an den Universitäten gelangt Herbart zur Anerkennung. Prof. E. E. Brown, früher in Ann Arbor, jetzt in Berkeley, California hat 1891—92 über Herbarts Päd. an der Universität zu Ann Arbor vorgelesen; dieselben Vorlesungen hält er in diesem Semester (1892—93) an der Universität von California. Er hat es vor, sie möglichst bald herauszugeben. Aufser seiner Arbeit an der Universität liest Prof. B. wöchentlich einmal vor einer Klasse von 150 Lehrern in S. Francisco, und vor einer von 70 Lehrern in Oakland. Seine Vorlesungen leitet er ein mit Darlegung und Kritik der Lehre Pestalozzis; hierauf folgt die vollkommenere Lehre Herbarts und seiner Schule. Das Leben und die Nachfolger Herbarts, die Entwicklung ihrer Ideen und Litteratur, die herbartische Psychologie mit besonderer Rücksicht auf Apperzeption, und die Ethik Herbarts werden zunächst dargestellt, worauf sich die allg. Päd. der Herb. Schule entwickelt.

11. Schon im ersten Heft der »Studien« (1892) machten wir auf die Begründung einer neuen Zeitschrift in Amerika aufmerksam, The Pedagogical Seminary von Dr. G. S. Hall herausgegeben. Es scheint die Absicht des Herausgebers zu sein, die Inhalte der verschiedenen Hefte gewissermafsen zu konzentrieren. Das zweite Heft für 1891 bietet aufserordentlich reiches Material zur Psychologie und Zucht der Kinder. Ohne auf dasselbe näher einzugehen, möchten wir doch hier eine Zusammenstellung der Artikeltitel geben, um zu zeigen, dafs die Pädagogik Amerikas im Begriff ist sich weit wissenschaftlicher als bisher zu gestalten. In diesem Heft finden wir »Notizen über das Studium der Kindlein«, »Gedankenkreis des Kindes in der Schule« (eine Zusammenstellung der bisherigen in Amerika und Europa stattgefundenen Analysen des kindlichen Gedankenkreises) und »die ethische und religiöse Erziehung der Kinder und Jugend« sämtlich vom Herausgeber G. S. Hall. Hierzu möchten wir bemerken, dafs dieser hervorragende, wissenschaftliche Pädagog sich der Mehrzahl seiner Landsleute gegenüberstellt und eine so prinzipielle und durchgehende Trennung der Religion von der öffentlichen Erziehung, wie sie in Amerika thatsächlich vorhanden ist, für unpädagogisch hält. Ferner enthält dieses Heft »Ein Studium der Adolescens« und »Beobachtungen der Kinder zu

der Worcester Normalschule« von Wm. H. Burnham, und »Antropologische Untersuchungen« in Schulen, von Fr. Boaz. Das dritte Heft widmet sich hauptsächlich dem höheren Erziehungswesen. Hier interessiert uns vor allem ein Artikel über »Höhere Päd. Seminare in Deutschland«, von W. H Burnham, Ph. D. Zunächst giebt der V. eine historische Übersicht der Seminarien, in welche Kandidaten nach Erledigung der Universitätsstudien eintreten und solcher die sich in Verbindung mit Universitäten befinden. Hier unter anderen werden auch die Seminarien von Herbart, Stoy, Ziller, Rein und anderen besprochen. Diese kurze historische Darstellung konnte gewifs nur die allgemeinsten Umrisse der Entwicklung der höheren Päd. Seminare in Deutschland geben, genügt aber den Leser in der Entwicklung der heutzutag bestehenden Anstalten zu orientieren. Alsdann geht er auf eine Beschreibung der heutigen Seminarien ein; vor allem hebt er den Zustand an den Universitäten hervor; wobei er auf die Einrichtung des pädagogischen Seminars zu Jena eingeht. Auch beschreibt er kurz die Bestrebungen Schillers in Giefsen und des Pädagogiums von Frick in Halle etc. Der Artikel ist, wahrscheinlich mit Absicht, sehr kurz und streift fast ausschliefslich nur die äufsere Organisation der betreffenden Anstalten, die der V. sowohl durch Berichte als durch eigene Beobachtungen kennen gelernt hat. Sie genügen nicht den thatsächlichen Charakter ihrer Arbeit oder den Wert ihrer Resultate zu schildern. Obschon der V. die Leistungen der Herbartischen Päd. willig anerkennt, macht er die merkwürdige Behauptung, dafs diese Päd. an den höheren Anstalten jetzt im Rückschritt begriffen ist. Als Gegenbeweise könnte man zunächst auf des Verfassers eigenen Artikel hinweisen, sowie auch ferner an den thatsächlichen Sachverhalt unter den lebendigen päd. Kräften an den Universitäten. Der vom V. erwähnte Formalismus der Herbartianer hätte durch irgendwelche Merkmale gekennzeichnet werden sollen, dafs man ihn mit dem herrschenden empirischen Formalismus vergleichen könnte. Und wenn Jäger nichts schlimmeres von den Herbartianern zu sagen weifs, als die vom V. zitierten Worte, so wird sich sein Tadel in trotzige Lobworte verwandeln.

Wie der Herausgeber selbst bemerkt, ist der »Grundton« des ersten Hefts, 1892, der Pedagogical Seminary, »Gesundheit. In seinem einleitenden Artikel, weist Dr. Hall in drastischer Weise auf die vielen in der Schule vorhandenen Einflüsse, die der Gesundheit des Kindes gefährlich sein können, insbesondere auf die spezifischen Krankheiten, die vermeintlich dem Schulleben anhaften, und stellt die Forderung einer positiven und schützenden Pflege der Gesundheit, als notwendige Grundlage aller anderen menschlichen Leistungen, auf. Hierauf folgt ein sehr eingehender und ausführlicher Artikel über Schulhygiene von Wm. H. Burnham. Zunächst zählt der V. einige Elementargrundsätze der physiologischen Psychologie auf, die auf diesem Gebiete mafsgebend sein können und schreitet dann zu ihrer Anwendung über. Insbesondere hebt er die Analogie zwischen der Arbeit der Muskeln und der der Nerven hervor, und zeigt wie beide, Muskulatur und Nervensystem, durch Arbeit ermüdet, und vom Wachstum, Ernährung und Lebensweise beeinflufst werden. Dies führt zur Be-

sprechung der Lage und des Baus der Schulgebäude, ihrer Heizung, Ventilation, Beleuchtung und Ausstattung. Hier vergleicht er den gegenwärtigen Zustand in manchen Ortschaften mit dem, was die Hygiene fordert. Wenige Schulen sind ihrer gesundheitlichen Aufgabe gewachsen, insbesondere inbezug auf Heizung und Ventilation. In gewissen Hinsichten stehen die amerikanischen Schulgebäude den europäischen vor. Interessant ist ferner, dafs der V. sich gegen den Druck mancher Textbücher und Jugendlektüre, die die Gesundheit des Auges gar nicht berücksichtigen, und gegen die bisher beim Schreiben üblichen Körperhaltungen, wendet. Er betont die Vorzüge der Steilschrift, die jetzt auch in Amerika bekannt und verbreitet wird.

Auf diesen Artikel folgt eine von Dr. G. S. Hall verfafste Abhandlung über »Ethische Erziehung und Zucht des Willens.« Der V. ist der Meinung, dafs der Geist der heutigen Zöglinge sich zu ausschliefslich receptiv und zu wenig aktiv verhält. Dieses Mifsverhältnis zeigt sich auch in der Abnahme der körperlichen Tüchtigkeit. Dem Zögling werden heutzutage zu wenige Gelegenheiten zu handeln dargeboten, denn der gegenwärtigen Gesellschaft mangelt es an Pflichten, die er ausführen kann. Der V. ist durchaus der Ansicht, dafs ein System ethisch-religiöser Maximen auf religiöse Wahrheit (Gott und Unsterblichkeit) begründet, die Grundlage der Willensbildung sein muss. Ferner will er das richtige Verhältnis zwischen Befehl und Gehorsam hergestellt sehen, indem jener diesen ergänzt aber nicht ersetzt. Der Gehorsam soll vor allem Gewohnheit werden. Für das Kind in den ersten Jahren ist das Gewöhnliche (die Sitte) das Richtige. Der V. erklärt sich weiter für den Gebrauch der körperlichen Züchtigung, der verfeinerten Sentimentalität eines Teils der heutigen Gesellschaft und der Lehrerwelt in gewissen Kreisen gegenüber, aber gegen den inkonsequenten, unvernünftigen und verderblichen Gebrauch von Belohnung. Doch nicht allein im gewollten Gehorsam sieht er die Aufgabe der Zucht. Die Maximen des Handelns, die in Einzelfällen auf das Wollen des Kindes bestimmend einwirken, müssen sich allmählich zum Gesamtwollen vereinigen, so dafs der Einzelne nach und nach zur Selbstführung gelangt. Hier erinnert uns der V. noch einmal an den »Grundton« des Heftes, indem er ein Hauptmittel zur Erreichung der Selbstführung in dem Zögling, in der »Muskelkultur« findet. »Denn sind diese (Muskeln) schwächer als Nerven und Gehirn, die Lücke zwischen Kennen und Können zeigt sich und der Wille stockt.« Ferner, »die höchste und zugleich unmittelbar praktische Methode der ethischen Erziehung« ist, »Zucht des Willens durch und für geistige Arbeit. Die Überlieferung der blofsen Resultate ohne das Suchen und Ringen nach denselben, ist für das Kindesleben ein entkräftigender Luxus.«

12. In den »Päd. Studien« (XIV. Jahrgang, H. 1) erwähnten wir schon eine Abhandlung des Herrn Dr. J. M. Rice, früher Mitglied des Päd. Seminars zu Jena, die die Schulen New-Yorks mit denen Deutschlands zu Gunsten der letzteren verglich. Dieser Herr stellte sich neulich zur Aufgabe auf, die Schulen seines Landes zu besuchen und sie nach allen Seiten hin dem öffentlichen Blicke zu enthüllen. Er ist von dem »Forum«, einer

amerikanischen politischen und sozialen Zeitschrift ersten Ranges, in seinen Unternehmungen unterstützt worden. In demselben erschienen jetzt die Resultate seiner Beobachtungen. In dem Oktober-Forum (92) sagt er: Während einer neulichen, sich über einen Zeitraum von mehr als fünf Monaten erstreckenden Reise, unternommen um unsere öffentlichen Schulen zu studieren, sammelte ich viel Material, dessen wesentliche Züge in diesem und einer Reihe von folgenden Artikeln in dem Forum (unter dessen Auspicien die Reise gemacht wurde) veröffentlicht werden.« Der Verfasser suchte eben die Ursachen, die gewissen Übeln in der Erziehung zu Grunde liegen. Zu diesem Zwecke machte er zwei Reihen von Beobachtungen; die einen untersuchten den thathsächlichen Zustand der Schulen eines gewissen Gebiets; die anderen studierten dessen allgemeine Schulverwaltung, um die Beziehung zwischen beiden zu entdecken. Er stützt sich durchaus auf eigene Beobachtungen und verwirft Schulberichte gänzlichst. Mit wenigen Ausnahmen brachte er alle Schulstunden aller Schultage vom 7. Jan. bis zum 25. Juni 1892 in Schulzimmern mit Beiwohnen des Unterrichts zu. Er beobachtete die Arbeit von etwa 1200 Lehrern, resp. Lehrerinnen, und besuchte die Schulen von 36 Städten und 20 Anstalten für Lehrerbildung. Seine Untersuchungen der Schulverwaltung erfolgten durch das Studium von Gesetzen und Regeln der Schulbehörden und durch persönliche Mitteilungen der Superintendenten, Direktoren, Lehrer und anderer. Womöglich besuchte er Versammlungen der Behörden, Lehrer etc. Er behauptet ferner keine raschen Verallgemeinerungen gezogen noch falsche Urteile gefällt zu haben; sie sind durch die Anzahl seiner Beobachtungen berechtigt. Ferner wünscht er von seinem Standpunkt aus beurteilt zu werden; nämlich, er stellt sich auf die Seite des Kindes; vom Standpunkt des Kindes aus fällt er seine Urteile.

Er bezeichnet zunächst das Schulsystem der Ver. Staaten als Chaos. Die verschiedenen Behörden vermögen ihre Schulen zu viel nach eigener Laune zu gestalten. Die regelnden Gesetze des Staates sind meist vom untergeordneter Wichtigkeit. Daher die grosse Ungleichmässigkeit der Schulen. Auch in der Lehrerwelt verwirft man mit wenigen Ausnahmen den Begriff einer wissenschaftlichen Pädagogik. Wenige bis jetzt erkennen die Möglichkeit einer Methode an; noch weniger verwerten eine solche. Kurzum, da mangelt es an einer wissenschaftlich-pädagogischen Ausbildung. Als Vorbereitung zu seinen Enthüllungen bespricht er alsdann die Haupteinflüsse auf die Schulen, nämlich die öffentliche Meinung, die Schulbehörden, den Superintendent (dem deutschen Direktor entsprechend) seinen »Stab« und die Lehrer.

1. Die öffentliche Meinung und Stellung den Schulen gegenüber, meint er, ist durchaus negativ. Der Bürger verfolgt die Schulangelegenheiten nicht mit tiefem Interesse; daher geraten die Schulen in die Hände der Politiker. 2. Die Schulbehörden werden ganz willkürlich gewählt. Die Art der Wahl wird von keiner mafsgebenden Regel für alle Gemeinden bestimmt. Die Stellung der Behörden zu den Schulen ist bald grofsmütig, bald äufserst kleinmütig und knickerig. 3. Die Stellung des Superinten-

denten. Die Dauer seines Amtes ist äusserst unsicher. Häufig befindet er sich in Disharmonie mit seiner Behörde. Beides trägt dazu bei, seine Fähigkeit und seinen Einflufs zu hemmen und zu lähmen. Bei der Wahl des Superintendenten vergifst man zu oft die pädagogischen Forderungen, die auf ihn gelegt werden sollten. 4. Die amerikanische Lehrerwelt ist berufsmäfsig schwach. Sie ist sehr häufig ernsthaft, gewissenhaft und energisch; das sind aber keine zureichenden Vorbedingungen des guten Lehrers. Nur ein kleiner Prozentsatz der Lehrerkräfte sind pädagogisch ausgebildet. Die Anzahl der Lehrerseminare reicht noch lange nicht aus, die Schulen mit pädagogisch gebildeten Lehrern zu füllen; meist sind ihre Forderungen zu gering. Kraft politischer Gunst behalten viele Lehrer und Lehrerinnen gute Stellen trotz ihrer auffallenden Unfähigkeit und Nachlässigkeit.

Aus obigen Schilderungen ist leicht zu ersehen, dafs wirklich gute Schulen nur vorhanden sind, wo ein tüchtiger Direktor an der Spitze steht, der hohe Ideale hat und der nicht in Widerspruch mit der Gemeinde, bez. Behörde zu geraten weifs, sondern freien Spielraum geniefst. Solcher Schulen giebt es viele. Wie der V. selber sagt, will er nicht das Gute angreifen, sondern das Schwache, Widersinnige und Bureaukratische ans Licht bringen. Indem wir diesen letzten Satz betonen, gestatten wir uns zunächst den Zustand der amerikanischen Schulen dann und wann in den eigenen Worten des Verf. zu schildern.

Nichts ist für gewisse Schulen bezeichnender als die Gespräche der Lehrerkräfte selbst, die der V. manchmal wörtlich anführt. In dem ersten Artikel spricht er, nach obiger Einleitung, ausschliefslich von den Schulen Baltimores, einer Stadt, die sich ihrer feinen Schulen rühmt. Er besuchte eine Klasse in dem ersten Schuljahr. Die Lehrerin sagte mit zunehmendem Enthusiasmus: »Wir waren eben beim Addieren. Ich bin sehr eigen inbezug auf Addieren. Ich widme $1\frac{1}{2}$ bezw. $1\frac{3}{4}$ Stunden täglich diesem Fache, und ich versichere Sie, meine Zöglinge können addieren.« Darauf werden lange Reihen blofser Zahlen, mündlich und rhythmisch addiert und in der mechanischsten Weise. Dieselben Kinder lasen ebenso mechanisch, ohne Ausdruck, Betonung etc. Aufser Lesen und Rechnen wurden die Kinder auch tüchtig im Buchstabieren und Schreiben geübt. (Im Englischen ist Buchstabieren ein Fach für sich.) Also wurden hier lauter Fertigkeiten eingepaukt. Von der übrigen Zeit wurden alle Wochen 40 Minuten dem Zeichnen, 30 dem Anschauungsunterricht (Objekt lesson) und $1\frac{1}{4}$ Stunde der Musik gewidmet. Das, sagt der V., kennzeichnet den Unterricht der Baltimoreschen Schulen in den ersten Schuljahren.

Er sagt: »Ich frug eine Oberlehrerin der unteren Klasse, ob sie an die berufsmäfsige Ausbildung der Lehrer glaubte. Nein, erwiderte sie emphatisch, Ich rede nach Erfahrung. Eine Abiturientin des Marylandschen Lehrerseminars unterrichtete einmal unter mir, war aber nicht eine so gute Lehrerin, als die, die von der Hochschule kommen (i. e. aus dem Gymnasium, bez. Oberrealschule ohne berufsmäfsige Ausbildung).« Ergo, man verwerfe die Lehrerbildung!

Wieder, »Eine Lehrerin der unteren Klasse sagte mir, Ich unterrichtete früher in den oberen Klassen, wurde aber vor einiger Zeit von nervöser Niedergeschlagenheit ergriffen und der Arzt empfahl Ruhe. Daher unterrichte ich jetzt in den unteren Klassen, weil es nicht geistesanstrengend ist, kleine Kinder zu unterrichten.« In den höheren Klassen fand er im geographischen Unterricht Bücher- und Lippenwerk Naturkunde wurde ganz ohne Auschauung behandelt. Eine Oberlehrerin teilte ihm mit, dafs die Physik in den Schulen Baltimores ganz eingehend behandelt werde.« Machen die Kinder Experimente selbst, frug ich, oder werden sie von den Lehrern ausgeführt? O, wir haben überhaupt keine Experimente, sagte sie, wir lernen unsere Physik aus Büchern. Die Stadt liefert uns keine Apparate. Es steht uns frei zu experimentieren, wenn wir wollen. Eine Freundin von mir, eine Oberlehrerin, teilte mir einst mit, dafs sie einmal ein Experiment versuchte; es fiel aber vollständig durch und sie gelobte, nie wieder von einem nochmaligen Experimentieren zu träumen.«

In einer Klasse, wo sie etwas Physiologie trieben, wurde gefiagt: »Was sind die Einwirkungen des Alkohols auf den menschlichen Körper? Ich hörte einen zehnjährigen Knaben, so laut er nur konnte und mit der Geschwindigkeit von hundert Meilen pro Minute, schreien: Es — verkrüppelt — den — Körper, — Geist, — und — die — Seele, — schwächt — das — Herz, — und — entkräftet — das — Gedächtnis. Und was sind die Wirkungen des Tabaks? frug die Lehrerin. Als Antwort darauf zählte ein Junge in schneller Folge eine längere Reihe Krankheiten auf, als die Mehrzahl der Ärzte kennen. Was verursacht diese Krankheiten, übertriebenes oder mäfsiges Rauchen? Mäfsiges Rauchen! lautete die pünktliche Antwort.«

Der V. fragt: »Was bedeuten nun diese Beispiele? Einfach, dafs es mir nicht gelungen ist, irgend ein Zeichen zu entdecken, dafs die Wissenschaft der Erziehung bis jetzt den Weg in die öffentlichen Schulen Baltimores gefunden hat.« Als Ursachen dieses jämmerlichen Zustandes nennt er folgendes: 1. Die Bürger rühmen sich ihrer guten Schulen; und wenn alles schön ist, warum umstürzen? (Thatsächlich erzählt uns der V., dafs er mit denjenigen Städten anfängt, wo er die schlimmsten Verhältnisse vorfand, um dann zu den besseren und besten hinaufzusteigen). Die Schulbehörde Baltimores ist eine rein politische Organisation. 3. Die Aufsicht ist zu dürftig; 1200 Lehrer werden von 2 Oberdirektoren beaufsichtigt, alle übrigen Direktoren, bezw. Oberlehrer, müssen unterrichten. 4. Die Schulen Baltimores sind ganz in den Händen der Lehrer, die keine berufsmäfsige Ausbildung genossen haben. Da die Ursachen auf der Hand liegen, sind die Mittel zur Verbesserung nicht im Dunkeln.« Bis eine wesentliche Änderung erfolgt, sind die, die diese Schulen besuchen, zu einer elenden Kindheit verurteilt.«

Ähnliches erzählt Dr. Rice in dem November-Forum von »den Schulen Buffalos und Cincinnatis«. Diese gehören auch der mechanisch-bureaukratischen Art an. In Buffalo ist jeder der Meinung, dafs die Schulen seiner Stadt unübertrefflich sind. In seinem Bericht hebt der Superintendent besonders hervor, dafs die pädagogische Fundamentalregel, vom Konkreten

zum Abstrakten, überall in den städtischen Schulen Anwendung findet, und dafs seine Schulen unübertroffen sind. Der V. aber fand nur Memorieren von fertig abstrahierten Sätzen (z. B. Geographie), gedankenlose Repetitionen zur Einprägung und einen einheimischen Hang nach Buchstabierübungen; dabei Mangel an Disziplin und Ordnung und fortwährend unverbesserte grammatische Fehler von seiten der Schüler. In dieser Stadt sind ferner die Schulen sowohl inbezug auf den Superintendent als auf die Behörde, von der Politik gänzlich abhängig. Der Superintendent ist durch die Stimmen der Gemeinde, wie irgend ein politischer Amtmann gewählt; er hat die Wahl der Lehrer ganz in seinen Händen und, da er von der Politik abhängig ist, wählt er politisch. Die Lehrkräfte sind schrecklich schwach und der Aufsicht und Leitung allzu dürftig.

Die Geschichte wiederholt sich zum Teil in Cincinnati; die Schulbehörde gratuliert sich wegen ihrer vortrefflichen, unübertrefflichen Schulen; der V. aber findet schwache ungebildete Lehrkräfte, mechanische Arbeit und das geisttötende Einpauken von fertigen abstrakten Sätzen und Formeln. Hier ist das Eingreifen der Politik weniger als die mangelhafte Lehrerbildung daran schuld. Insofern wäre Reform und eine Umwälzung leichter in Cincinnati als in Buffalo. In dem dritten Artikel, im Dezember-Forum, über die Schulen von St. Louis und Indianapolis, unterscheidet der V. zweierlei Arten von Aufsicht und Leitung. Nach der einen ist der Direktor, bezw. Superintendent ein Arbeit- und Zuchtmeister, der weiter nichts will als die Erreichung bestimmter quantitativer Ziele. Unter ihm werden Lehrer einpaukende Maschinen. Nach der zweiten Art ist er Führer, Unterstützer, ja sogar Erzieher seiner Lehrer; dann nehmen diese die Natur ihrer Zöglinge in Rücksicht und werden Studierende ihres Berufs: Das erste kennzeichnet das Schulwesen von St Louis; das zweite charakterisiert die Schulen in Indianapolis. In St. Louis arbeiten die Schüler und Lehrer fortwährend unter Druck; die Disziplin ist peinlich streng und einschränkend, die Methode des Unterrichts weniger absurd als in Baltimore, Buffalo und Cincinnati. Infolge dessen sind die Resultate quantitativ gut, aber qualitativ schlecht. Tote, trockene Geistesnahrung allein wird dem Kind dargeboten; dabei wird eine Spontaneität unterdrückt und seine Freudigkeit und sein Interesse an die Sache gehen verloren. Alles dies die Folge der verkehrten Aufsicht. In Indianapolis fand er ganz das Gegenteil. Die Aufsicht ist helfend, unterstützend, die Lehrerkräfte interessieren sich für ihre Arbeit, ihre Zöglinge und Ausbildung in ihrem Beruf, und hier wäre es eine Freude in die Schule zu gehen. Bewufst der Mängel ihrer früheren Bildung, bilden die Lehrer und Lehrerinnen pädagogische Kreise unter sich um pädagogische Werke zu lesen, studieren, besprechen. Hier findet der V. eine gewisse Konzentration im Lehrplan und eine natürliche Methode; zwar fehlt eine ausgebildete Technik des Unterrichts, aber immerhin bilden die Schulen von Indianapolis einen erfreulichen Gegensatz zu den früher beschriebenen.*)

*) Nachträglich erhalten wir den vierten Aufsatz des Herrn Dr. R. üder die Schulen von New-York (Form. Jan. 1893). Auch hier findet er den Unterricht geisttötend und mechanisch,

Interessant sind die Urteile der Päd. Presse über diese Artikel. Folgende Sätze citieren wir von einer der bekanntesten und solidsten der päd. Zeitschriften, dem Public School Journal (Bloomingson, Ill.): »Der Vergleich Dr. Rices zwischen den Schulen Cincinnatis und Buffalos, wie die Schulbehörde in jener und der Superintendent in dieser Stadt behaupten, dafs sie sind, und wie er sie fand in seinen Untersuchungen, bietet eine Ungereimtheit, zu peinlich für eine Komödie. Seine Darstellung trägt mehr den Charakter der Tragödie. Cincinnati heulte vor Schmerzen und Wut, da er den Schleier hob, der einen so grofsen Teil ihrer Arbeit vor der Öffentlichkeit verhüllte. Von Buffalo haben wir noch nicht gehört, es wird aber allgemein vermutet, dafs sie durch keine mögliche Darstellung aufgeregt werden kann. Sie starb, was Erziehung anbelangt, vor vielen Jahren. Da trug die Untersuchung des Dr. Rice den Charakter einer Leichenöffnung.« — — »Öffentliche Erziehung ist krank — —. Aber es giebt Zeichen von zukünftiger Gesundheit und Stärke. — — Lasset die Erschütterung fortbestehen.« Über den Herrn Dr. Rice, »Er geht zu seiner kritischen Arbeit mit einer gewissen Neigung und er beurteilt alles darnach. — — Es wäre die annähernde Wahrheit zu sagen, dafs dieser Kritiker die Schulen besuchte, um zu sehen, ob sie gewisse Merkmale hätten — gewifs sehr gute und notwendige Kennzeichen — und wo er sie findet, lobt er; wo er sie nicht findet, tadelt er.«

Jena, Dez. 1892. C. C. van Liew.

---

5. Über politische Bildung.

(Auszug aus der Rektoratsrede von Prof. Exner. Prag 1891.)

An unsre Hochschulen ergeht die Mahnung, sie möchten auf eine erhöhte Pflege des patriotischen Geistes in der studierenden Jugend bedacht sein. Patriotismus aber ist ein habituell gewordenes Gefühl; das Gefühl engster Anhänglichkeit an unser Gemeinwesen, dessen Gedeihen als unser Wohl, dessen Mifsgeschick als unser Wehe empfunden wird, an dessen Ziele wir das Unserige dahingeben, weil sie zugleich unsere Ziele sind, weil wir uns in jedem Augenblick als ein lebendiges Atom fühlen im Leibe des siegenden oder fallenden, gesunden oder kranken, vor- oder rückwärtsschreitenden Ganzen. Je ausgedehnter nun aber der politische Körper ist, dem wir angehören, um so abstrakter, weniger greifbar werden die Fäden der Solidarität zwischen dem Glied und dem Ganzen. Es bedarf also mächtiger idealer Faktoren, um in Gemeinwesen wie unsere moderne Grofsstaaten ein lebendiges Bewufstsein der sinnlich nicht mehr wahrnehmbaren Einheit mit dem Staate hervorzurufen und zu erhalten.

Ein gewaltiger Faktor dieser Art liegt in der gemeinsamen Erinnerung

eine blofse Überlieferung fertiger Verallgemeinerungen. Bureaukratismus herrscht; es giebt keine Aufsicht und es läfst sich niemand finden, der für irgend etwas verantwortlich sein will.

an eine grofse staatliche Vergangenheit. Der zweite Faktor ist der Ausblick auf eine grofse Zukunft, die Idee einer politischen Mission Das kleine Partikelchen im grofsen Staatskörper wird sich um so ehr als Stück eines lebendigen Ganzen fühlen, wenn es dessen Bewegungen mitempfindet, ihre Richtung wahrnimmt, das Ziel näher kommen sieht.

Die Hochschule kann Staatsgefühl und Vaterlandsliebe nicht erzeugen, aber sie kann beiden den Boden bereiten durch politische Bildung. Diese besteht keineswegs in der Summe des Wissens über soziale Thatsachen, sondern in dem Ergebnis ihrer geistigen Vorarbeitung. Sie stellt sich dar als die durch geschulte Beobachtung jener Thatsachen erworbene Einsicht in ihren Zusammenhang und in die Wirkungsweise der sie bewegenden Kräfte. Ein gegebener politischer Zustand ist wirklich verstehbar und in Hinsicht seiner künftigen Entwickelung übersehbar nur auf Grund seiner Vergangenheit. Darum ist Geschichte die grofse Lehrmeisterin in politischen Dingen, indem sie im Gegensatz zu einer blofsen Vergangenheitskunde das Gewesene nicht blofs verzeichnet, sondern aus dem Vorgewesenen erklärt und somit die Natur, Stärke und Richtung vorhandener politischer Kräfte enthüllt. Darnach erscheint historische Bildung als Voraussetzung und bestes Stück der politischen; sie fält aber mit dieser gleich wohl nicht zusammen, denn wir müssen vom politisch Gebildeten erwarten und verlangen, dafs ihm ein gewisses — doch nur aus freier und scharfer Beobachtung der Gegenwart zu gewinnendes — Feingefühl innewohnt, das ihn vor falschen geschichtlichen Analogien bewahrt, ihn deutlich unterscheiden lehrt zwischen absterbenden Resten der Vorzeit und fruchtbaren Keimen der Zukunft. Neben der Fähigkeit, der Vergangenheit gerecht zu werden, besitzt der politisch Gebildete Einsicht und Begriff für »politiische Notwendigkeiten« und deren Gegenteil »politische Unmöglichkeiten.« Der Wahn, als ob alles an sich Schöne und Wünschbare in staatlichen Dingen jederzeit »gemacht« werden könnte, wollten nur die sogenannte »mafsgebenden Faktoren« ein Einsehen haben und sich dazu entschliefsen, bildet ja die breite Unterlage der gemeinen politischen Kannegiefserei.

Die einseitige Befangenheit der Geister in naturwissenschaftlichen Denkformen bildet den Zopf des 19. Jahrhunderts. Der einseitig naturwissenschaftlich geschulte ist völlig blind gegenüber politischen Kräften ohne greifbare materielle Unterlage, die imposanteste politische Macht, die der römischen Kirche, bleibt ihm ein Rätsel.

Demgegenüber ist es die Aufgabe der Universität, bei der studierenden Jugend aller Fakultäten Interesse für die staatliche Gestaltung der Gegenwart und die sozialen Aufgaben der Zukunft wachzurufen. Und zwar hat das so zu geschehen, dafs durch breit angelegte, dem Verständnis aller Universitätshörer angepafste historisch-politische Darlegungen über allgemeine Probleme des staatlichen Lebens ein tieferes Verständnis politischer Dinge überhaupt angebahnt, die wissenschaftliche Teilnahme dafür erregt und somit neben der Berufsbildung zugleich auch politische Bildung in den Geistern der Jugend gereift werde.

Diesem Auszuge, der natürlich von der Fülle der gebotenen Gedanken nur ein schwaches Abbild geben kann, habe ich nur die Frage hinzuzufügen: Was kann der Geschichtsunterricht besonders der höheren Schulen thun, um an seinem Teil an der Erreichung des dem Verfasser vorschwebenden Zieles mitzuarbeiten, und wie hat sich demgemäfs seine Methode zu gestalten? Th.

6. Dogmatischer oder geschichtlicher Religionsunterricht?

Dr. theol. Sulze schreibt (Protest. Kirchenzeitung Jahrg. 1892 S. 995): »Die Lebensfrage eines jeden Christen ist, Wie komme ich mit Christo in Gemeinschaft, um durch ihn ein Christ zu werden? Auf diese Frage antwortet die dogmatische Richtung in folgender Weise: Zu erst mufs ich einen bestimmten Lehrbegriff von Christo annehmen. Den hat schon die alte Kirche (als Lehrgesetz) formuliert. Ich mufs diesen Lehrbegriff kennen und ihm zustimmen. Das macht es mir möglich zu Christo zu kommen, mein Vertrauen auf ihn zu setzen, mit ihm in Gemeinschaft zu treten, also ein Christ zu werden.

Die geschichtliche Richtung stimmt dem nicht zu. Sie sagt: Christus ist Person. Mein Glaube an ihn ist persönliche Lebensgemeinschaft. Er kann daher nur durch die Hingebung der einen Person an die andere entstehen. Das Kind glaubt an den Vater, um im innern Leben mit ihm Eins zu werden. Diese Lebensgemeinschaft kommt nicht dadurch zu stande, dafs das Kind sich erst müht, einen Begriff von dem Vater sich anzueignen. Sondern der Vater tritt dem Kinde entgegen, sein persönliches Leben gewinnt dem Kinde das Herz ab. Es entzündet Glauben der Liebe. Nicht blofs das Leben, das er dem Kinde mitteilt, sondern auch der Glaube des Kindes ist ein Geschenk des Vaters nicht eine Leistung des Kindes. So verhält es sich mit meiner Lebensgemeinschaft mit Christo. In der heiligen Schrift und in seiner Christenheit kommt Christus selbst mir entgegen. So wird der Mensch ohne all' sein Verdienst und Würdigkeit mit Christo Eins.« So der Theolog! Die Nutzanwendung für die Methodik des Religionsunterrichtes können sich die Lehrer hoffentlich selbst machen. Th.

7. Selbstanzeige.

Dr. R. Staude und Dr. A. Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet; Teil I: Thüringer

Sagen und Nibelungensage; Teil II: Von Armin bis zu Otto dem Grofsen; Dresden, Bleyl und Kämmerer, 1890 und 1892. Hierzu gehörig: Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht, Teil I u. II, 1890 u. 1892.

Das Eigenartige dieser »Präparationen«, die nach unserem Plan in noch drei weiteren Teilen die deutsche Geschichte umfassen sollen, liegt in der durchgreifenden Anwendung der in der Herbartschen Schule herausgearbeiteten methodischen Grundgedanken auf den Geschichtsunterricht, natürlich mit dem Vorbehalt persönlicher Modifikationen.

Demgemäfs haben wir in der Stoffauswahl, nach einem die »Deuschen Sagen« behandelnden Vorkursus, insbesondere die geschichtlichen Höhepunkte und Hauptereignisse ins Auge gefafst, auf denen der geschichtliche Fortschritt beruht und die daher auch zum klaren Verständnis und liebevollen Erfassen der Gegenwart führen können. Die Kulturgeschichte, die Beschreibung der Zustände, ordnen wir der Betrachtung der politischen Geschichte, der Handlungen, ein. Wir huldigen nicht der biographischen, sondern der monographischen Stoffanordnung, schliefsen aber die Ereignisse so viel als möglich an ihre persönlichen Träger an; auch gehen wir, wo nicht methodische Rücksichten dies wehren, den chronologischen Gang.

In der »Darbietung« schliefsen wir uns möglichst an Quellen (im weiteren Sinne des Wortes) an, geben aber auch Raum für die Erzählung des Lehrers und für die »darstellende« Behandlung. Gute historische Gesichte werden zu mannigfachem Dienst (Ausgangspunkt, Veranschaulichung, Vergleich, Anwendung) herangezogen. Die wichtigsten Quellenstoffe, Gedichte und Erzählungsstücke sind in das jedem Teil beigegebene »Lesebuch« aufgenommen, nur in dem I. Teil desselben ist der darzubietende Stoff vollständig gegeben worden.

Die Behandlung erfolgt nach den »formalen Stufen«, doch sollen die »Präparationen« nicht Musterpräparationen, sondern nur ein Hilfsmittel für die selbständige Vorbereitung des Lehrers sein. Auf der Stufe der Darbietung wird — neben der anschaulichen Erläuterung des Thatsächlichen — der Besprechung der ethisch-religiösen Kernpunkte, sowie der kulturgeschichtlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse besondere Sorgfalt gewidmet, und die wesentlichen hier erörterten Punkte werden auf der dritten und vierten Stufe zur Gewinnung ethisch-religiöser, insbesondere sozial-ethischer Wahrheiten und Mahnungen verwendet; doch dienen diese Stufen auch der Zusammenfassung, Sichtung und Ordnung der rein geschichtlichen Thatsachen. Gerade hierdurch glauben wir den eigentümlichen Beitrag jeder Einheit zur geschichtlichen und sittlichen Bildung des Zöglings bestimmt zu fixieren, dabei zugleich die Berechtigung der ausgewählten Stoffe zu erweisen und so den erziehenden Zweck des Geschichtsunterrichtes schrittweise zu erreichen.

Mögen die »Präparationen zur deutschen Geschichte« freundlich aufgenommen werden!

Coburg. Dr. Staude.

8. Das Lehrerseminar zu Bielitz in österr. Schlesien.

Zum 25. Geburtstag der Anstalt. Von E. Scholz, Jena.

Das Lehrerseminar zu Bielitz beging am 9. Dezember v. J. in feierlicher Weise die Vollendung des 25. Jahres seines Bestandes. Es verdient das Seminar, dafs hiervon in weiteren Kreisen Kenntnis genommen werde. Die Thatsache des Jubiläums als solche würde zwar eine eingehende Besprechung in den Pädag. Studien nicht zur Genüge rechtfertigen. Aber die Anstalt, welcher das Fest galt mit ihrer eigenartigen Begründung und Erhaltung, der Geist, in welchem dieselbe seit einem Vierteljahrhundert geleitet wurde und gegenwärtig noch geleitet wird, ihre Bedeutung für das Schulwesen und die evangelische Kirche Österreichs, sowie die engen Beziehungen zu dem pädagogischen und religiösen Leben Deutschlands lassen eine ausführliche Darlegung an dieser Stelle begründet erscheinen und dürften geeignet sein, das Interesse der Leser dieser Blätter zu erwecken.

Die Anstalt ist eine Schöpfung zweier Kulturfaktoren eminentester Art: des evangelischen Geistes und der wissenschaftlichen Pädagogik. Als vor etwa 30 Jahren das Schulwesen Österreichs und ganz besonders die Frage der Lehrerbildung noch vom Geiste des Konkordats im Banne gehalten wurde, unternahm es die evangelische Gemeinde von Bielitz, einer der östlichsten Vorposten deutsch-evangelischen Lebens in Österreich, diesen Bann zu durchbrechen und zum mindesten die evangelischen Schulen von demselben zu befreien. Mit sicherem Blicke erkannten die Seelsorger der Gemeinde eine gründliche Lehrerbildung als wichtigstes Mittel, welches ihrem schweren Unternehmen zum Siege verhelfen sollte. Auf ihr Betreiben hin forderte der k. k. Oberkirchenrat im J. 1862 alle evang. Gemeinden Österreichs zu Beisteuern für die Gründung eines evang. Lehrerseminars auf, 1863 wurde der Grundstein zu einem stattlichen Bau gelegt, 1864 der in vielen Konferenzen von sachverständigen städtischen Lehrern reiflich erwogene und fertiggestellte Lehrplan der Synode vorgelegt, 1865 das Gebäude vollendet. Die evangelische Gemeinde von Bielitz, im Verein mit anderen Österreichs und vielen aus Deutschland hatte keine Opfer gescheut, um die Existenzfähigkeit der Anstalt nachzuweisen. Aber 1866 kam eine Entscheidung des Ministeriums Belcredi, welche den inneren Bau des Werkes zu vernichten drohte. Das Ziel der Lehrerbildung wurde auf das Mafs der damaligen katholischen Präparandien herabgedrückt, die Lehrerbildungsanstalt sollte nebenbei der Direktor der Volksschule verwalten, ein einziger Präparandenlehrer die Lehrerbildung besorgen, »Vaterlandskunde, Erdkunde, populäre Denklehre, Körper- und Seelenlehre«, überhaupt alles »überflüssige« Wissen aus dem Lehrplane beseitigt werden.*) Man mufs

*) S. K. V. Stoy, Organisation des Lehrerseminars. Ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik, angeknüpft an eine histor. Einleitung und Berichterstattung über das erste Lebensjahr des Lehrerseminars zu Bielitz. Leipzig, 1869. S. 10 f.

wahrlich den Mut der Träger der einmal gefafsten Idee bewundern, mit welchem sie eine neue, etwa 60 Bogen fassende Eingabe dem Ministerium vorlegten, um der guten Sache zum Siege zu verhelfen. Eine lebhaft gefühlte Vorahnung des grofsen Umschwunges, der sich in Österreich vorbereitete, und die Lauterkeit ihres Vorhabens mufste sie geleitet haben. Und es kam, wie sie erhofft. Denn das Jahr 1866 fegte das Ministerium Belcredi hinweg und am 10. August 1867 erhielt die Gemeinde von dem neuen Ministerium die volle Bestätigung ihrer Wünsche, die Genehmigung zur Eröffnung des Seminars; ja selbst die Bewilligung namhafter Mittel aus dem Staatspauschale. Es ist kaum ein gröfserer Gegensatz denkbar als der zwischem jenem Bescheid des Ministeriums Belcredi aus dem J. 1866 und dem Umstande, dafs bei der Eröffnung des Seminars am 9. Dez. 1867 der Ministerpräsident von Beust und der Kultusminister von Hye nicht allein die Festversammlung beglückwünschten, sondern dafs letzterer zugleich im allerhöchsten Auftrage an die beiden Seelsorger der Gemeinde, die geistigen Schöpfer des Werkes, hohe Orden als Anerkennung ihrer Verdienste um das Seminar übersandte. So war das erste evangelische Seminar in Österreich geschaffen, das erste überhaupt, welches nach den Forderungen einer wissenschaftlich fundierten Pädagogik diesen Namen zu tragen berechtigt war. Denn die damaligen Präparandien mit 2 Jahreskursen, welche mehr als notwendiges Übel behandelt und im Sinne eines geistigen Drills geleitet wurden, können hier kaum in Betracht kommen. »Der Abstand von den bisherigen Zuständen in Österreich war geradezu ein kolossaler.«*) »Die Erfahrung lehrte, dafs sie (die in den »Präparandien« gebildeten Lehrer) nicht einmal exakt gedrillte Schulmeister werden.«**) Erst 1869 erschien das Reichsvolksschulgesetz, welches einen 4 jährigen Bildungskurs für die Vorbildung der Lehrer vorschreibt, 1870 ein provisorischer Lehrplan und erst 1874 das definitive Organisations-Statut der Bildungsanstalten für Lehrer. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs das Seminar zu Bielitz, dessen ausgeführter Lehrplan dem Unterrichtsministerium vorlag***), auf die in jener Zeit durchgreifende Reorganisation im Schulwesen von weitgehendem vorbildlichen Einflufs war. So ist gewifs der Umstand von Bedeutung, dafs der Lehrplan der Anstalt durchaus keiner sachlichen Umänderung bedurfte, um mit den Forderungen des Schulgesetzes von 1869 in Übereinstimmung gebracht zu werden. In der Geschichte des österreichischen Schulwesens wird die Anstalt zu Bielitz immer eine besondere und ehrenvolle Stellung einnehmen; sie ist keine Dutzendschöpfung, wie sie vom grünen Tische aus dekretiert und ohne alle Schwierigkeiten ins Leben gerufen und erhalten werden, sondern eine langsam gereifte Frucht, hervorgegangen aus der kräftigen Wurzel freier

*) Stoy, a. a. O., S. 33.

**) Die evang. Lehrerbildungsanstalt in Bielitz. (Denkschrift an die Gustav-Adolf-Vereine 1876.) S. 3.

***) Im zweiten Bericht über die evang. Lehrerbildungsanstalt zu Bielitz (1870) ist derselbe bis ins Kleinste ausgearbeitet, auf fast 70 Seiten in Druck erschienen.

evangelischer Überzeugung, erwachsen auf dem festen Stamme rastloser, energischer Arbeit, in ihren Keimen gehütet und vor dem zeitigen Verderben geschützt durch die Blüte heiliger Begeisterung für edle Menschenbildung. Kein Wunder, wenn die Festversammlung vom 9. Dez. d. J., in welcher sich so mancher der Gründer des Seminars befand, zu wiederholten malen und mit einem berechtigten Gefühle des Stolzes auf jene Ereignisse zu sprechen kam und jene alte Begeisterung aufs neue erweckte.

Gewifs einer der glücklichsten Zufälle war es*), dafs zum Organisator dieser damals einzigartigen Anstalt Stoy gewählt wurde, welcher damals bereits seit 20 Jahren der Frage der Lehrerbildung seine besten Kräfte an seinem Universitätsseminar zu Jena gewidmet hatte. Er ging mit Begeisterung ans Werk. Hier wollte er seine bisher gewonnenen Anschauungen in Wirklichkeit umsetzen Wie er das gethan hat, zeigt er in der schon genannten Schrift über die Organisation des Lehrerseminars, in welcher er an das Seminar zu Bielitz anknüpft, »gleichsam das Individuum als Illustration der Theorie hinstellend«. Der Grundgedanke des didaktischen Systems, in welches er seine ersten Kandidaten einführte, war der der engen Verknüpfung des Unterrichtes mit der unmittelbaren Erziehung, der von seinem »grofsen Lehrer Herbart« mit voller Klarheit zum erstenmal hingestellt worden ist, und zu dem sich Stoy am Einweihungstage des Seminars freudig bekannt hat.**) Der praktischen Bethätigung im Seminar aber lag der »Gedanke der Verantwortung und Rechenschaftsablegung« zu Grunde, (daher die Einordnung einer Übungsschule mit all den in Jena geübten Veranstaltungen: der selbständigen Führung von Unterrichtsfächern seitens der Praktikanten, der Probestunden und Konferenzen, der Seelsorge für Einzelne und der festlichen Veranstaltungen für die ganze Schulgemeinde für die neubegründete »Tochteranstalt«, wie sie Stoy immer nannte, daher auch der 9. Dez. der Geburtstag beider) eine selbstverständliche Bedingung war. Dieser Anstalt, welche er nur ein Jahr leitete, blieb Stoy Zeit seines Lebens treu. Man hat dies hier nicht vergessen. Man ehrte den Organisator wiederholt bei Gelegenheit des Jubiläums. Auf seinem Grabe in Jena wurde im Namen des Seminars an dem Jubeltage ein schöner Kranz niedergelegt.

Schon aus dem bisher Gesagten erhellt der Zusammenhang der Anstalt mit dem religiösen und dem pädagogischen Leben Deutschlands. Sie wurde seit ihrer Gründung stets als Pflegestätte protestantischen Geistes betrachtet. Der Verein der Gustav-Adolf-Stiftung gehört zu den ersten Erhaltern derselben. Etwa 7000 M, d. i. mehr als die Hälfte der Erhaltungskosten, fliefsen als jährlicher Beitrag dem Seminar aus jener Stiftung zu, abgesehen von namhaften Spenden, welche aus zahlreichen Zweigvereinen für andere Zwecke, besonders für die Erhaltung des mit dem Seminare verbundenen Alumneums, alljährlich eingesandt werden. In diesem Sinne nennt die oben genannte Denkschrift die Anstalt geradezu ein »Kind des

*) Bliedner, K. V. Stoy u. d. pädag. Universitätsseminar, S. 115 f.

**) Stoy, a. a. O., S. 51.

Gustav-Adolf-Vereins« und letzterer begleitet mit leicht erklärlichem Interesse die Entwicklung dieses seines Kindes. Dieser hohen Bedeutung des Seminars für den Protestantismus entsprechend hat auch die evangel. theol. Fakultät der Universität Giefsen dem Organisator desselben, Prof. Stoy, bei Gelegenheit der Eröffnung der Anstalt die Würde eines Ehrendoktors verliehen. Durch letzteren war aber auch ein lebhafter Wechselverkehr auf dem Gebiete pädagogischer Arbeit zwischen Österreich und Deutschland vermittelt. Aufser ihm haben viele in Deutschland vorgebildete Lehrer im Sinne der modernen wissenschaftlichen Pädagogik an der Anstalt gewirkt und die Lehren der letzteren in Österreich verbreitet. Die ersten 4 Lehrer der Anstalt waren alle in Deutschand vorgebildet, 3 derselben im Universitätsseminar zu Jena selbst, darunter der jetzt noch hier mit viel Eifer und gutem Erfolg wirkende, in Thüringen wohlbekannte Rechenmethodiker Braeutigam, dessen 25jährige Wirksamkeit als Ordinarius der Übungsschule und Lehrer der Methodik die evang. Gemeinde zu Bielitz bei Gelegenheit des Jubiläums durch eine namhafte Ehrengabe anerkannte. Diese Berufung tüchtiger Kräfte auch für andere Lehranstalten aus dem Auslande, besonders aus den Bundesstaaten, war mit gutem Vorbedacht von den Protestanten Österreichs gewünscht und durch das Kaiserliche Patent vom J. 1861 und durch die Kirchenverfassung vom 6. Jan. 1866 auch gewährleistet worden. Wenn solche Berufungen heute so gut wie gar nicht mehr erfolgen und Österreich mit eigenen Kräften seine Stelle besetzt, so hat daran das Seminar zu Bielitz ein gut Teil des Verdienstes, da es selbst Lehrer ins Amt gesandt hat, welche den im Auslande gebildeten Lehrern durchaus ebenbürtig zur Seite stehen.

Das Seminar hat sich seit seiner Gründung kräftig entwickelt. Stoy eröffnete dasselbe vor 25 Jahren mit 3 Seminarklassen, 4 Lehrern und 21 Zöglingen. Die 3klassige Übungschule zählte 30 Schüler. Ein Teil der auswärtigen, unbemittelten Zöglinge erhielt in einem Zimmer Unterkunft, so gut es ging. Schon nach 8 Jahren aber zählte die Anstalt in 4 Seminarklassen und 1 Vorbereitungskursus 140 Zöglinge, der Lehrkörper 10 Mitglieder, die Übungsschule in 4 Klassen mit 8 Jahrgängen etwa 80 Schüler. Ein stattliches Alumneum, welches ganz im Simme einer grofsen Familie geleitet wird und in welchem dem Prinzipe der Selbstregierung Rechnung getragen wird, gab ungefähr 80 auswärtigen Zöglingen billige Unterkunft. Heute ist die Frequenz der Anstalt etwas geringer. Im ganzen wurden bisher 313 Lehrer vorgebildet, davon 247 evangelische, 63 kathol., 3 israelitische. Sie sind in überwiegender Mehrzahl Deutsche, darunter einige Reichsdeutsche; Polen und Cechen sind in geringer Zahl vertreten. Ungeachtet dieser Verschiedenheiten ist der Charakter der Anstalt »evangelisch und deutsch«, wie in dem letzten Bericht v. J. 1882 gegenüber laut gewordenen Zweifeln und Verdächtigungen mit Nachdruck betont worden ist. Den Forderungen der Staatsgesetze entspricht die Anstalt nicht nur, sondern steigert sie in manchen Punkten. So vor allem in der so wichtigen praktischen Ausbildung. »Die praktische Ausbildung der Lehramtskandidaten erfolgt derart, dafs dieselben nach Musterlektionen, nach Fest-

stellung der Lehrziele, nach gegebenen allgemeinen und speziellen didaktischen Weisungen, unter fortgehender Besprechung der Aufgaben und ihrer Lösungen in besonderen Konferenzen, unter steter Überwachung und unter eigener Verantwortlichkeit je einen Gegenstand mindestens 1 Quartal hindurch selbständig in einer Klasse der Übungsschule behandeln.«*) In den staatlichen Anstalten ist das nicht der Fall. Andere Abweichungen erstrecken sich auf die Behandlung des Religionsunterrichtes, der Logik, des Musikunterrichtes. Der Unterricht in der Methodik ruht in einer Hand, auch abweichend von der Einrichtung an den Staatsseminaren. Konferenzen wurden bisher nahezu 2000 abgehalten: sie sind teils »Kritika«, in welchem die Praktika eingehend besprochen und »Relationen« über gegenseitige Stundenbesuche geliefert werden, teils »Scholastika«, welche der Einführung in den äufseren Organismus der Schule dienen, teils »Individualitätenkonferenzen«, ein Hauptmittel für die Fragen der Seelsorge und der Zucht. Schulfeste und Schulfeiern werden regelmäfsig veranstaltet unter weitgehender Mithilfe der Zöglinge, alles mit einer bewufsten Abzielung auf den künftigen Beruf. Auch die allgemeine Bildung der Zöglinge erhält nach der praktischen Befähigung hin kräftige Stützen: freie Vorträge über pädagogische, historische und litterarische Themen im Unterricht, dramatische und musikalische Aufführungen bei den zahlreichen Seminar- und Alumnatsfesten, die Werkstatt, deren Erzeugnisse »in direkter Beziehung zur Schule stehen, als Lehrmittel in irgend einer Weise verwendbar sein müssen«,**) der Schulgarten, Bienen- und Seidenraupenzucht und ähnliche Veranstaltungen dienen der Vertiefung und vielseitigen Befähigung für den schweren Beruf.

Doch es mag genug sein. Es ist schwer, das wichtigste aus der 25-jährigen Wirksamkeit einer so eigenartigen Anstalt auf einen kleinen Raum zusammenzudrängen. Auch wollten wir das Interesse der Leser für die Sache nur anregen, nicht befriedigen. Wer letzteres sucht, den verweisen wir auf den in diesem Jahre noch zu erwartenden 7. Jahresbericht, in welchem der jetzige Direktor der Anstalt, k. k. Schulrat H. Jaap, der seit 20 Jahren die Anstalt mit tiefem Verständnis leitet, ausführlich die Entwicklung und Wirksamkeit derselben darlegen und der Ordinarius der Übungsschule, H. Braeutigam, die praktische Vorbildung der Lehrer auf Grund seiner langjährigen Erfahrungen eingehend behandeln wird. Wir aber schliefsen diese Mitteilungen mit dem Wunsche für das von Liebesgaben erhaltene und vom freien protestantischen und modern wissenschaftlichen Geiste getragene Seminar zu Bielitz, den anläfslich der 1000. Konferenz der damalige k. k. Landesschulinspektor für Schlesien, Dr. G. Ritter von Zeynek, der Festversammlung darbrachte: »Möge die Bielitzer Lehrerbildungsanstalt auch ferner segensreich wirken und unter Österreichs Schulen eine ehrenvolle Stellung einnehmen wie bisher!«

*) 3. Jahresbericht vom J. 1872. S. 35 f.

**) cf. 5. Jahresbericht (1875) S. 49.

C. Beurteilungen.

I.

C. Spielmann, Konzentration des Unterrichts in der Volks- u. Mittelschule. Wiesbaden, Chr. Limbarth. 1890. VIII und 344 S. Preis 4,50 M.

»Eine grofse Anzahl deutscher Lehrer hat neuerdings nach dem Vorgange des heutigen Altmeisters der Volksschulpädagogik, F. W. Dörpfelds, sich der Herbart-Zillerschen Ideen bemächtigt und dieselben in entsprechender Weise in der Volksschul-Lehrpraxis verwertet. Diese Pädagogen bilden die sogenannte »Mittelpartei.« Im Sinne dieser Mittelpartei und der gemäfsigten Reform ist auch das vorliegende Buch verfafst.« Übereinstimmung der Glieder dieser Partei bis ins einzelne hinein hält Verf. nicht für notwendig, »wenn nur alle Gleichgesinnten auf demselben Hauptwege — der pädagogischen Mittelstrafse — wandeln.« Welche Hoffnungen er aber auf die Mittelpartei setzt, sagt er auf S. 45: »Auf keinen Fall dürfen (soll es heifsen »dürften«?) wir fehlgehen, wenn wir behaupten, dafs einer Pädagogik, aufgebaut auf der Grundlage der wissenschaftliche Lehre Herbarts (nicht Zillers), unter Berücksichtigung der Forderungen altbewährter Empirie und Praktik, die Zukunft gehört.« Die Aussicht wäre nicht übel. Sehen wir zu, wie die so aufgebaute Pädagogik nach des Verfassers Meinung beschaffen ist. Da mufs nun zunächst der Anfang des Buches sehr befremden: Auf 35 Seiten wird der Leser über »Einrichtung der Volksschule und der vereinigten Volks- und Mittelschule« orientiert. Hier werden die »Allg. Bestimmungen« absatzweise abgedruckt und mit ausführlichen Bemerkungen versehen, und man erfährt von den preufsischen Arten der normalen Schuleinrichtungen an bis zu den Resten des Morgenimbisses, die die Kinder einwickeln und wieder mitnehmen sollen, so ziemlich alles, was eine ausführliche Schulkunde über den Gegenstand sagen könnte. Beziehung zum Gegenstande des Buches hat davon nur, dafs die Lehre von der Konzentration alle Schularten berücksichtigen mufs, auch die 25000 einklassigen Schulen (S. 4). Aufserdem legt Verf. eine in seiner Heimat erprobte Vereinigung der Volks- und Mittelschule dar; »bei Begründung derartiger Schulen betrete man den oben angegebenen Weg, so kann man nicht fehlgehen« (S. 19). Auf die besonderen Verhältnisse dieser Vereinigung ist das folgende häufig berechnet. — Das Buch hat einen »empirisch-theoretischen« und einen praktischen Teil und enthält einerseits mehr, als der Titel sagt, anderseits aber weniger, als man von einem dicken Buche über Konzentration erwartet. Der empirisch-theoretische Teil umfafst eigentlich nur die Seiten 36 bis 56. Auf 5 Seiten wird »rein nach Herbart-Ziller und Dörpfeld« dargelegt: Der Zweck des erziehenden Unterrichts, die Vielseitigkeit des Interesse, die beiden Hauptunterrichtsgebiete, die Auswahl und Anordnung nach Kulturstufen, die Konzentration um Gesinnungsstoffe, die Durcharbeitung nach formalen Stufen und zu dem allen noch die Abweichungen Dörpfelds! Nach einer überflüssigen Tabelle folgt nun schon »Kritik und Vermittelungsversuch« (S. 43). Wäre es nicht besser gewesen, den Raum, welchen der unnötige einleitende Abschnitt einnimmt, zu einer ausführlichen Darstellung zu verwenden? Übrigens enthält auch das Wenige, was geboten wird, noch Schiefes und Unrichtiges. Den Grundsatz des erziehenden Unterrichts (wir sprechen nicht vom Terminus) haben bereits alle früheren namhaften Pädagogen aufgestellt? Die eigentliche Bedeutung dieses Grundsatzes wird vielmehr

auch in der Gegenwart leider noch genug verkannt. Dittes z. B. leugnet — seinen philosophischen Voraussetzungen gemäfs — überhaupt denjenigen Zusammenhang des Erkenntnislebens einerseits und des Gemüts- und Willenslebens anderseits, den die Lehre vom erziehenden Unterrichte notwendig voraussetzen mufs, ja die Annahme dieses Zusammenhanges ist, sie sei Irrtum oder Wahrheit, der Herbartschen Philosophie sozusagen eigentümlich. — Das humanistische Unterrichtsgebiet »wird nach Herbart auch Gesinnungsunterricht genannt« S 36; dieser kurze Ausdruck ist aber wie die Weiterbildung des Begriffes Zillers Eigentum. Ähnlich verhält es sich mit dem Gedanken der kulturhistorischen Stufen, der bei Herbart in der Hauptsache als Plan für die Lektüre der alten Klassiker (und des Neuen Testaments) erscheint und von Ziller für die höhern Schulen einerseits, hauptsächlich aber für die Volksschulen anderseits ausgebildet wurde. Es stimmt also auch nicht, dafs (nur) Dörpfeld »das Herbartsche System mit dem Prinzip des erziehenden Unterrichts und seinen Postulaten für den Unterricht in der Volksschule verwertet« habe (S. 39), oder dafs er »sich der Herbart-Zillerschen Ideen bemächtigt und dieselben in entsprechender Weise in der Volksschul-Lehrpraxis verwertet habe (S. III). Dörpfeld hat sich vielmehr, angeregt durch seinen Bergischen Landsmann Mager, unabhängig von Ziller zum »treuen und dankbaren Herbartianer« entwickelt.*) Er war schon ein berühmter Mann, als Ziller seine Lehrplantheorie in der Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte veröffentlichte (1865), und in diesem Buche wird Dörpfeld hinsichtlich der Schulverfassungslehre nach Mager, Langbein u. a. als Autorität angeführt Anderseits freilich sagt Dörpfeld selbst**) von diesem Werke, dafs in demselben die didaktische Anschauung, für welche er in Wort und Schrift wacker gekämpft hat, bis heute »zuerst in wissenschaftlichem Zusammenhange entwickelt wurde.« Seine eigne Theorie des Lehrplans erschien 1873 zu dem Zwecke, »so viel als möglich zu helfen, dafs es (das neue Unterrichtsgesetz) nicht durch seine eignen Mängel wieder zu Fall käme « Er wird nicht müde, immer wieder darauf hinzuweisen, dafs der Mangel einer Theorie des Lehrplans in der »couranten Pädagogik« die Ursache sei, dafs man den Schulkarren so sehr verfahren habe. Wenn nun in der Ausführung der gemeinsamen Grundgedanken Dörpfeld und Ziller auseinander gehen, so könnte man zunächst erinnern an Goethes Antwort auf die Frage, ob er oder Schiller der Gröfsere sei: Seid froh, dafs es zwei solche Kerle giebt! Die Absichten beider Männer waren verschieden Dörpfeld ging darauf aus, im Unterrichtsbetriebe selbst möglichst bald eine Besserung herbeizuführen; Ziller hielt dies Ziel für das fernere und war in erster Linie darauf bedacht, die Theorie durch Überlegung sowie durch sorgfältige Versuche in kleinen Kreisen für eine künftige Benutzung zurecht zu legen. Wo aber beide auseinander gehen, da geschieht es auf Seiten Dörpfelds nicht wie im vorliegenden Buche aus Rücksicht auf geltende Gesetze — diese verlangen ja Rücksichten, aber nicht theoretische, auch nicht empirisch-theoretische — und der Vermittelung halber, sondern »wegen der Gründe«, mit denen der Gegner sich nach bestem Wissen abfinden mag.*) Wir haben daher das Gefühl, dafs im vorliegenden Buche von Dörpfelds Namen und von dem Gegensatze zu Ziller, in welchem er thatsächlich steht, ein zu weit gehender Gebrauch gemacht wird, zu Gunsten einer Denkart, die wir in Dörpfelds Wesen nicht gefunden haben. Man beachte z. B.

*) Vgl. seine eignen Angaben in Denken und Gedächtnis, 2. A. S. XXVI; Zwei Worte über das Enchiridon, 3. A. S. 22; Zwei dringliche Reformen, 1883. S. 54.

**) Zwei dr. Ref. S. 84.

*) Vgl. Dörpfelds Stellungnahme zu Zillers Kulturstufen Zwei dr. Ref. S. 72, über Zillers Konzentration ebenda S. 66; Ziller über Dörpfelds Theorie des Lehrplans Jahrb. des V. f. w. P. 6, S. 274.

folgendes S. 43 sagt Verf., die Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes habe zu allen Zeiten die Pädagogik beschäftigt, und neuerdings seien durch die »Allg. Best.« die notwendigen Fächer »endgiltig« bezeichnet worden. Nach Darlegung seiner Bearbeitungsweise (Anknüpfen, Anschauen, Aussondern, Anwenden) sagt er S. 49: »so wird die allgemeine Übereinstimmung zwischen Herbart-Ziller und Dörpfeld, die Mittelstellung zwischen beiden, leicht ersichtlich.« S. 44 giebt er »eine andere Einteilung der Fächer«, und unter II (Geistige Bildung) unterscheidet er »A. Humanistische oder sprachlich-historische Fächer. B. Realistische oder mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer.« Hier ist wieder die Mittelstellung zwischen beiden ersichtlich! Einesteils haben ja Herbart z. B. (Umrifs päd. Vorl. § 37f.) und Ziller (Grundlegung § 10) dieselben beiden Hauptfächer unterschieden, allerdings aber gewöhnlich als historisch-sprachliche und naturwissenschaftlich-mathematische (!) bezeichnet, da die Sachen den Formen und Zeichen pädagogisch vorangestellt werden müssen. Anderseits hat Dörpfeld den Sachunterricht Realunterricht, einen Teil desselben (Geschichte) aber den humanistischen Realunterricht genannt. Was leistet nun eigentlich Spielmanns »andere« Einteilung? — Die Einordnung des Singens in den Gesinnungsunterricht — diesen Ausdruck nimmt Verf. an — hat auch wenig Bedeutung, da die Texte schon seither im deutschen Unterrichte bezw. im Religionsunterrichte gelehrt werden sollten, während das Technische des Singenlernens gewifs in den Gesinnungsunterricht nicht pafst. S. 46 heifst es: »Wir sind weit entfernt davon, in den Fehler so vieler Zillerianer zu geraten, die . . . gar nichts mehr oder doch nur wenig einprägen und blofs Interesse erwecken wollen . . . weit entfernt davon, dafs wir nichts von Repetition, nichts von konzentrischen Kreisen wissen wollen.« Vorher war von der »ewigen Wiederleierung« der konzentrischen Kreise die Rede. Was soll aber geschehen, »wenn sowohl die Zillersche, als auch die althergebrachte Anordnung verworfen wird? Antwort: Es soll der goldene Mittelweg zwischen beiden eingeschlagen werden, der zum Ziele führt.« — Dörpfelds Forderung der konfessionellen Schule wird S. 41 damit erklärt, dafs demselben die Segnungen der nassauischen Simultanschule nicht näher bekannt seien! Der Simultanschule zu Liebe wird ein neuer Unterschied gemacht: »Der Religionsunterricht, und neben ihm der Geschichtsunterricht, beide in Verbindung mit Singen und Lesen, sind für uns als der Gesinnungsunterricht — Hauptunterricht. Das Hauptunterrichtsfach ist öfters zu unterscheiden von dem Centralfache, das dem Unterrichte im allgemeinen die Richtschnur giebt.« Nun kann Dörpfelds vierter Grundsatz: centrale Stellung des Religionsunterrichts, unbedenklich fallen, ohne dafs der Konzentration Abbruch geschieht; man geht vom Hauptfache zum Centralfache! Aber noch mehr! Unter Konzentration versteht Verf. »die selbständige Behandlung aller Fächer in ungezwungener Verknüpfung mit dem Centralfache und untereinander zum Organismus.« Thatsächlich stellt er aber neben dem Hauptfache z. B S. 55 für das zweite Schuljahr vier Centralfächer auf, auf der Oberstufe sieben. Nun wird es wohl richtig sein, dafs die »Allg. Best.« die Konzentration nicht hindern. Die Biegsamkeit der Ansichten des Herrn Verfassers erklären wir uns daraus, dafs er sich, um noch einmal mit Dörpfeld zu reden, von Zillers Konzentrationsidee »eine höchst nebelhafte oder wohl gar verkehrte Vorstellung« gemacht hat; wer da weifs, um was es sich eigentlich handelt, kann nicht so leichten Herzens »vermitteln.« Wie gross nun die Mittelpartei im Sinne des Herrn Verfassers ist oder werden wird, wollen wir nicht untersuchen; aber was sie nützen oder schaden kann, dünkt uns der Überlegung wert. An sich halten wie es für verdienstlich, pädagogischen Ideen, welchen gesetzliche Hemmnisse im

Wege stehen, durch Vermittelungsvorschläge Bahn zu brechen, selbst wenn zunächst nur wenig erreicht wird. In den allermeisten Fällen ist ja der Einzelne hineingestellt in den Widerstreit zwischen äufseren Anforderungen und innerer Überzeugung — falls er eine solche hat. Wenn nur bei praktisch notwendigen Zugeständnissen die richtige Überzeugung selbst nicht Schaden leidet! Wenn die Kritik nicht voreilig wird! Wenn das Studium der Ideen, denen man dienen will, nicht im Drange auf Erfolg und auf Bildung einer grofsen Partei unterbleibt und nebelhafte Vorstellungen die Führung übernehmen! »Halb das Eine, halb das Andere, das ist die Weisheit des Tages!« Dies Wort Diesterwegs scheint seine verhängnisvolle Wahrheit an dem Herrn Verf. zeigen zu sollen. Was ist denn unter seinen Händen »von der Grundlage der wissenschaftlichen Lehre Herbarts, nicht Zillers«, der die Zukunft gehören soll, übrig geblieben? Schicht für Schicht hat er von dem Standpunkte, den diese Lehre ihm geben könnte, abgetragen, bis er vor andern nichts weiter unter den Füfsen hat als ein Buch von 344 Seiten. So giebt man schon die Gegenwart auf; die Zukunft aber bilden nur Leute, die in schwankender Zeit nicht schwankend gesinnt sind.

Es folgen auf S. 56—168 Stoffübersichten, immer mit dem Nachweis, dafs den »Allg. Best.« genügt wird. Der an ähnliche Vorschriften gebundene Lehrer wird aus den Zusammenstellungen manche Anregungen erhalten können. Für die Anreihung der Lesestücke an die Geschichte könnten mitunter die »Schuljahre« als Vorbild gedient haben. Der Geschichtsunterricht selbst folgt aber dem altbewährten Gang von Ramses dem Grofsen bis Wilhelm I., und so tritt auch in andern Fächern häufig der fachwissenschaftliche oder ein diesem ähnlicher Gang auf.

Der praktische Teil (S. 171—344) bringt ausgeführte Präparationen von verschiedenen Verfassern (Spielmann, Twiehausen, Matzat, Menard u. a.) und von verschiedenem Werte. Die ersten Präparationen (S. 171 bis 201) haben uns den Wunsch sehr nahe gelegt, das der Geist bald lebendig machen möge. Mancher junge Lehrer, der die »Stufen« aus diesen Präparationen »kennen lernt,« ist vielleicht für immer abgeschreckt. Man vergl. z. B. S. 192: Die Zahl 1, und zu der Art der Übergänge von einem Fache zum andern S. 65: Katze — Frau Holle — Adam und Eva. Andere Präparationen sind besser; dann hat man aber den Eindruck, als ob sie zu der theoretischen Grundlage, welche das Werk bietet, nicht recht passen wollten.

Leipzig. F. Franke.

II.

1. Die Entstehung und erste Entwicklung des deutschen evangelischen **Kirchenliedes** in musikalischer Beziehung von Ph. Wolfrum, academ. Musikdirector u. a. o. Professor in Heidelberg. Leipzig b. Breitkopf u. Härtel.

Der zu den tüchtigsten und hervorragendsten praktischen Musikern Süddeutschlands zählende Verfasser bezeichnet sein Buch als einen ersten Versuch, Theologiestudierende mit mangelhafter oder keiner musikalischen Vorbildung thunlichst gründlich in die Materie des kirchlichen Volksgesanges einzuführen, um so ihren praktischen musikalischen Übungen eine geschichtliche und theoretische Grundlage zu geben. Das Werk behandelt in drei Kapiteln das Wesen, die Form und die Entwicklung der Musik in der alten Kirche, dann Begriff, Arten und Umfang des deutschen Volksliedes und endlich Wesen, Verwendungsarten und Quellen des evangelischen Kirchenliedes. In die Darstellung sind die Elemente der allgemeinen Musiklehre nach ihrer genetischen Entwicklung verflochten. Die französischen Psalmweisen und die Melodien der böhmischen Brüder sind in besonderen Anhängen besprochen. Eine grofse Anzahl von Musikbeilagen erleichtert das Verständnis. Der Wert dieser Beilagen ist um so höher zu veranschlagen,

als sie fast alle aus den Quellen des evangelischen Kirchenliederschatzes direkt geschöpft sind, und wo dies nicht möglich war, Sammlungen entnommen wurden, die als zuverlässig bezeichnet werden können Die Quellenlitteratur selber wurde durch den Verfasser um zwei wertvolle Nummern bereichert, nämlich um ein aus dem Jahre 1573 stammendes Heidelberger Gesangbuch und um ein »Enchiridion«, ed. von Michael Blum, das jedenfalls vor dem Jahre 1529 gedruckt wurde.

Für die Kunstgeschichte erscheint das Wolfrumsche Werk insofern als eine bedeutsame Bereicherung, als es die einschlägigen Forschungen C. v. Winterfelds kritisch revidiert und ergänzt, die Lehre und die Entwicklungsgeschichte der alten Kirchentonarten übersichtlich und vollkommen klar zur Darstellung bringt, die Beziehungen zwischen diesen Tonarten und den aus der vorreformatorischen Zeit stammenden Kirchenliedern ins rechte Licht stellt, weiter den bisher nicht genügend gewürdigten Einflufs Johann Sebastian Bachs auf die Entwicklung des deutsch-evangelischen Kirchenliedes genauer nachweist und endlich auf die mit historischer Forschung wenig verträgliche Unsitte tadelnd aufmerksam macht, hinter unseren besten kirchlichen Volksmelodieen, gregorianische Intonationen zu wittern.

Das Buch ist gut geschrieben, führt sicher und ohne besondere Schwierigkeiten in seine Materie ein und wird deshalb in liturgischen Kreisen dankbar begrüfst und gerne benutzt werden

2. **Das Lied als Gefühlsausdruck** zunächst im Volksschulgesange betrachtet von Arthur Oswald Stiehler, Lehrer in Dresden. Altenburg bei G. A. Pierer. Preis 1 Mk 60 Pf.

Die Diction des Verfassers ist von einer wohlthuenden Frische und Ursprünglichkeit; die Darstellung wirkt nirgends ermüdend, fesselt vielmehr die Aufmerksamkeit und das Interesse des Lesers vom Anfang bis zum Ende. Was Herr Stiehler in den ersten fünf Kapiteln über die Auswahl des Stoffes, über das Volkslied als Sprache des Gefühlslebens, über die Entstehung der Gefühle und über die Wirkung der Musik auf das kindliche Gemüt sagt, ist so wahr und so zutreffend, dafs der Tonkünstler und auch der Erzieher vollkommen zustimmen kann. Gegen die Behauptungen und Forderungen aber, die der Verfasser in den folgenden Kapiteln aufstellt und zu begründen sucht, mufs der Musiker und der Pädagoge entschieden Widerspruch erheben.

»Die gröfsten Feinde des Gesangunterrichtes in der Volksschule sind die Musiker vom Fach.« Die Wahrheit dieses Satzes sucht Herr Stiehler an der Hand einiger selbst gezeichneter Karikaturen nachzuweisen. Wären seine Deduktionen richtig, dann wäre die Befähigung zum Unterricht im Singen vor Allem an die Voraussetzung musikalischer Unfähigkeit oder doch mangelhafter musikalischer Bildung gebunden. Das mag Herr Stiehler glauben; ich halte es für widersinnig. Kunst bleibt Kunst, auch wenn man es nur mit ihren Anfängen und Elementen zu thun hat. Das gilt auch für den Gesangunterricht, der ebendeshalb auch an die Gesetze der Gesangeskunst gebunden ist und dieselben nicht ungestraft ignorieren kann. Ein Gesangunterricht freilich, der singen läfst »gleichviel, wie es klingt«, der sich mit der Hoffnung tröstet, dafs der Wohlklang später von selber kommen werde (S. 72), kann den Beifall Kunstverständiger natürlich nicht finden. Aber auch die Erziehung kann einen mehr oder weniger rohen Naturgesang, dem Herr Stiehler das Wort redet, nicht gutheifsen; denn ihr ist es nicht blofs darum zu thun, dafs dem Zögling überhaupt Formen für den Ausdruck seiner Gefühle angeeignet werden, sondern sie fordert die Vermittlung und Einprägung solcher Formen, die veredelnd auf das Gemüt zurückwirken und die, wenn von ihnen Gebrauch gemacht wird, auch bei Anderen ästhetische Gefühle erzeugen. Der Erziehung

kommt es also nicht blofs darauf an, *dafs* gesungen wird, sondern weit mehr darauf, *wie* gesungen wird. *Nur ein schönes, rhythmisch und melodisch correktes Singen bildet.*

Herr Stiehler ist *gegen* die Benutzung von *Tonzeichen*, überhaupt gegen die Einführung der Schüler in die Elemente der allgemeinen Musiklehre, weil dieselben nur aus Vorstellungen bestünden, die die *Seelenspannung stören* (S. 53). Alle Vorstellungen aber, die zur Erzeugung von Vorstellungsspannung nicht mitwirken, oder gar stören, seien streng ferne zu halten. Nach welcher Richtung Takt- und Tonzeichen hemmend wirken sollen, ist nicht ersichtlich. Denn Tonempfindungen und Tonzeichen-, bez. Taktzeichenempfindungen sind heterogen; von einer Hemmung kann also keine Rede sein. Vielmehr darf es als ein unbestreitbarer Erfahrungssatz bezeichnet werden, dafs *Tonempfindungen an Klarheit und Reproduktionsfähigkeit* gewinnen, wenn sie mit anderen Empfindungsarten associert werden. Entstehung und Verlauf der das Gefühl hervorrufenden Spannung im Vorstellungsleben sind nach Stiehler unabhängig vom Textinhalt. Der Gefühlszustand ist bereits erzeugt, wenn es an die Darbietung und Einübung des nach Text und Melodie neuen Liedes geht. Herr Stiehler verzichtet also auf die Mitwirkung der Vorstellungen des Textinhaltes und beschränkt sich auf die Reproduktion ihnen verwandter alter Vorstellungen. Seiner Vorstellungswechselwirkung fehlt deshalb der Reiz der Neuheit und aus diesem Grund die Frische und Lebendigkeit Dieser Mangel ist bei dem Verfahren des Verfassers, das Text, Melodie und Rhythmus nie von einander trennen will, eine Notwendigkeit. Diese Trennung ist aber auch aus einem anderen Grunde nicht zu umgehen. Das geistige Auge sieht auch auf dem Gebiet der Tonkunst nur dann klar, wenn es ruhend in das Einzelne sich vertieft. Wer nicht trennt und isoliert, verzichtet auf die Klarheit des Einzelnen und mit ihr auch auf die Klarheit des Ganzen.

Trotz dieser Ausstellungen möchte ich die Stiehlersche Schrift doch allen Gesanglehrern und Gesangsmethodikern auf das Wärmste zur Lektüre empfehlen. Anhänger der »Formalstufen« werden für die Gestaltung der Analyse und der Association viel Beachtenswertes in ihr finden.

Für eine neue Auflage sei auch noch auf einige unangenehme Druckfehler aufmerksam gemacht: Identsitätsgrad statt Intensitätsgrad (S. 32), dispudandum statt disputandum (S. 48) und ritartando statt ritardando.

3 **Präparationen zum Gesangunterricht in der Volksschule**. Nach *Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet* von E. L. *Meinhardt*, Lehrer und Organist. Halle bei R. Mühlmann. Preis 90 Pf

Nach einer ganz sachmäfsigen, zutreffenden Einleitung über Zweck und Aufgabe des Gesangunterrichtes folgen sechs Präparationen nach den formalen Stufen, von denen je 2 dem Lehrpensum der Unter- oder Gehörstufe, der Mittel- oder Ziffernstufe und der Noten- oder Oberstufe entnommen sind.

Den beiden ersten Präparationen fehlt die Stufe der Anwendung; auch sind in ihnen die Stufen der Association und des Systems nicht strenge genug geschieden. Das Singen der modificierten Moll-Tonleiter (aufwärts mit der grofsen Sexte, abwärts mit der kleinen Septe), das Meinhardt fordert, erschwert die richtige Erfassung des Begriffes der Molltonart. Gut ist es auch nicht, wenn den Schülern *mit einem Male das ganze Notensystem*, also *sämtliche* Noten- und Pausenformen, dargeboten und eingeprägt werden. Zu viel Neues verwirrt und langweilt. Im Übrigen kann ich das Schriftchen der Beachtung der Gesanglehrer nur empfehlen.

4. **Elementar-Gesangschule**. *Noten-Singübungen für Mittel- und Oberklassen der Volksschulen*, sowie für die *unteren Klassen höherer Schulen*

von Albert Linge, Direktor der 3. Bezirksschule in Leipzig. Leipzig, Max Hesse. Preis 60 Pf.

Enthält eine grofse Zahl rhythmisch-melodischer Treff- und Leseübungen, die stufenweise geordnet und wohl geeignet sind, dem Schüler relative Sicherheit im Singen nach Noten zu verschaffen, seine Stimme zu bilden und ihn in die allgemeine Musiklehre einzuführen, vorausgesetzt, dafs von ihnen zur rechten Zeit und in der rechten Weise Gebrauch gemacht wird. Eine Anweisung zur Erteilung des Singunterrichtes enthält das Werkchen nicht.

5. Das **Tonsystem** und die **Notenschrift** im Anschlufs an den Schulgesangunterricht entwickelt und jüngeren Gesanglehrern zur Anregung herausgegeben von Moritz Vogel, Chordirigent zu Sct. Petri in Leipzig. Leipzig, Max Hesse. Preis 50 Pf.

»Wer Gelegenheit hat,« sagt der Verfasser nicht mit Unrecht, »die Kinder sofort nach beendeter Schulzeit zu beobachten, mufs erstaunen, wie wenig dieselben an musikalischen Kenntnissen aus der Schule ins Leben mit hinüber nehmen. Kaum dafs sie die Noten lesen gelernt haben, von irgend welcher Sicherheit im Treffen gar nicht zu reden.« Den Grund für diese traurige Thatsache findet der Verfasser darin, »dafs alles, was beim Gesangunterrichte »Lernen« heifst, auf die Mittel- und Oberstufe vorgeschoben wird, während der Elementarunterricht das reine Handwerk ist. Haben aber die Kinder erst jahrelang nur nach dem Gehöre gesungen, so will ihnen die Notwendigkeit, später beim Singen auch einmal denken zu sollen, nur schwer in den Kopf. Wird dann noch obendrein der Fehler gemacht, dafs die Notenschrift unvermittelt dargeboten und womöglich gleich nach allen Richtungen hin erschöpft werden soll, so reichen sich Unlust und Verwirrung beim Schüler die Hand und — es verbleibt beim Alten, d. h. beim Nachsingen, trotz aller Mühe des Lehrers.« »Kein »Vom Blatt singen« in dem Sinne will indes Herr Vogel, als ob die Kinder ohne jede Unterstützung ihnen unbekannte Dinge aus dem Buche heraussingen sollten, sondern eine verständige Teilnahme an der Ausübung des Gesanges resp. am Einstudieren der ihnen vorgelegten Lieder und Gesänge.« Es ist dies eine Forderung, die man nur billigen kann und deren Erfüllung auch für die Volksschule im Bereiche der Möglichkeit liegt. Die Vorschläge, welche der Verfasser für Herbeiführung einer Besserung macht, sind sehr beachtenswert. Gründlich und nachhaltig kann freilich nur dadurch geholfen werden, dafs man für Gesanglehrer sorgt, in denen das musikalische und pädagogische Verständnis und Interesse sich die Wage halten und gleichmäfsig zur Entwicklung gekommen sind.

6. **Lehrgang für den Gesangunterricht in der Volksschule.** Herausgegeben von P. Piel, Kgl. Musikdirektor. 5. verbesserte und vermehrte Aufl. Düsseldorf bei L. Schwann.

Zeigt den durchweg synthetischen Gang, der beim Gesangunterricht an der Seminar-Übungsschule zu Boppard eingehalten wird. In der Unterklasse wird nach dem Gehör unter Benützung von Ziffern für die sieben Töne der diatonische Durleiter gesungen, in der Mittel- und Oberklasse nach Noten. Ich vermisse in dem Lehrgang die Wechselbeziehungen zwischen den systematischen Treffübungen und den Liedern. Der Musiker wird mit dem Verfahren vollständig einverstanden sein, der Pädagog weniger.

7. **Gesang-Unterricht nach der analytisch-synthetischen Methode mit Zugrundlegung von Normalliedern.** Von Joh. M. Lipp, Oberlehrer. Znaim bei Fournier & Haberler (Karl Bornemann).

Die zwischen dem Sprach- und dem Gesangunterricht bestehende »akustische« und »optische« Analogie läfst den Verfasser zu dem Schlufs kommen, dafs die methodischen Wahrheiten des Sprachunterrichtes auch Geltung haben für den

Gesangunterricht Dementsprechend fordert er ein analytisch-synthetisches Verfahren. Was Graser vom Leseunterricht verlangt, müsse auch vom Gesangunterricht verlangt werden: »dafs man zuerst mit den Kindern singe und sie dann zum Schreiben und zuletzt zum Lesen resp. Absingen des Geschriebenen führe. Der Schüler soll das Notensingen durch das Notenschreiben lernen. Was er singend lesen soll, mufs er vorher schreiben; was er schreibt, mufs er lesen.« Lipp beginnt mit dem Lied, isoliert einzelne Töne aus der Melodie, läfst diese graphisch fixieren durch Punkte und Linien und dann die ausgelösten Elemente wieder vereinigen. Er unterscheidet eine Unterstufe, die in dem Einüben von Liedern nach dem Gehör besteht, eine Mittelstufe, die die Töne aus den Melodien ableitet und schriftlich darstellt und eine Oberstufe, die gleich nach Noten singen läfst.

Für die Periode des Gesangschreibens benützt er »Normallieder«, d. s. Volkslieder, die so geordnet sind, dafs die Elemente des Notensystems sich ungezwungen an sie anschliefsen lassen, deren schriftliche Darstellung also die allmähliche Vorführung und Aneignung aller erforderlichen Noten, Pausen, Taktzeichen, ermöglicht Auf der Oberstufe werden die gewonnenen Elemente der Tonlehre und des Notensystems gesammelt und zu einem geordneten Ganzen vereinigt. Die dem Verfahren zu Grunde liegenden Gedanken sind vollkommen richtig; auch das Verfahren selber kann man gutheifsen, obwohl es an dem Fehler leidet, der auch dem analytisch-synthetischen Leseunterricht Jacotots anhaftete: es mutet den Schülern mit einem Male zu viele Formauffassungen (Noten, Pausen, Taktzeichen) zu. Ich möchte dem Verfasser das Studium des Gesangunterrichtes in den Reinschen Schuljahren empfehlen, der an demselben Grundgedanken festhält und den gerügten Fehler zu vermeiden sucht.

8. **Tonbildung oder Gesangunterricht?** Beiträge der Aufklärung über das Geheimnis der schönen Stimme von Müller-Brunow, Speciallehrer der Stimmbildung und Gesanglehrer in Leipzig. I. Tonbildung oder Gesangunterricht? II. Tonbildung. Die richtige Erziehung der menschlichen Stimme zum Kunstgesange nach den Grundsätzen des primären Tones, zugleich Studium für Sänger, Sangesbeflissene und Redner. Leipzig bei Carl Merseburger. Preis: 2 Mk. 25 Pf.

Die Schrift zerfällt in zwei Hälften: in eine theoretisch kritische und in eine praktische. Die Kritik ist nicht immer objektiv und leidenschaftslos, karikiert vielmehr sehr häufig, enthält aber doch sehr viel Wahres und Beherzigenswertes. In ihrem positiven Teil bringt sie die Lehre des primären Tones, ein Name, der dem Werke des Leipziger Physiologen Merkel »der Kehlkopf« entnommen ist. Das Grundprincip des Verfassers besteht darin, »den gesungenen Ton zu leiten und zunächst dafür zu sorgen, dafs der aufsteigende Klang nicht flach aus dem Munde fällt, sondern nach der Kopfhöhle strebt, eine Produktion, bei welcher das Rohmaterial, d. h. der noch wild ausströmende Luftdruck die Schädeldecke und den Halswirbel erbeben macht. Hierdurch ist Gelegenheit gegeben, den Ton zu fangen. Das geschieht in dem Gefühl, als wolle man den Ton nach der Stirnhöhle singen — also nicht aus dem Munde heraus, sondern in den Resonanzboden hinein. Durch diesen Weg bekommt der vorläufig noch rohe Ton einen gewissen Halt; der Luftstrom, das heifst die klingende Luftsäule, bildet sich einen Treffpunkt, auf welchen sie beharrlich — jedoch mit wenig Atem — loszustreben, bemüht sein mufs.« Bei solcher Tonbildung verlieren sich die Fehler und Unarten beim Singen (der sogenannte Knödelton, das Pressen und Quetschen des Tones) von selber (S. 23).

Die zweite Hälfte des Buches

enthält die für solche Tonbildung erforderlichen technischen Übungen. Auch sie beweisen, dafs der Verfasser seine Materie vollständig beherrscht und eine reiche praktische Erfahrung besitzt.

9. **Liederschatz für die deutsche Jugend.** Herausgegeben von den Lehrern der I. u. II. Bürgerschule zu Plauen i. V. Heft I: Unter- und Mittelstufe. Preis 30 Pf. Heft II: Oberstufe Preis 55 Pf. Plauen bei A. Kell.

Eine vortreffliche Sammlung, die allen billigen Anforderungen an ein gutes Schulliederbuch entspricht. Die erste Strophe des Textes ist untergelegt. Die meisten Lieder sind zweistimmig gesetzt; am Schlusse des 2. Heftes finden sich auch einige bei Schulfeierlichkeiten und vaterländischen Festen verwendbare dreistimmige Gesänge. Eine wertvolle Beigabe bilden die biographischen Notizen der Ton- und Liederdichter. Auch auf das Vorwort sei, seines reichen und zutreffenden pädagogischen Inhaltes halber, besonders hingewiesen. — Satz, Druck und Papier sind mustergiltig.

10. **Schulliederbuch.** 183 ein- und zweistimmige Lieder nebst einer kurz gefafsten Chorgesangschule. Herausgegeben von Robert Schwalm, Kgl. Musikdirektor. Preis: roh 30 Pf, gebd. 45 Pf. in reichem Leinenband mit Titelpressung 50 Pf. Breslau bei C. Becher.

Eine gut ausgestattete, nach dem Textinhalt der Lieder geordnete Sammlung, die viel Wertvolles enthält und auch sonst aufs Beste empfohlen werden kann.

Schwabach. Helm.

III.

H. Wigge, Die Stellung des Lehrers in der innern Verwaltung der Schule und die Beurteilung seiner Lehrthätigkeit. Bielefeld, A. Helmich. 1891. 13 S. 40 Pfg.

Vorliegendes Schriftchen enthält den Vortrag, welchen der wohlbekannte Verf. auf der 19. Hauptversammlung des Anhaltischen Lehrervereins am 2. Oktober 1891 zu Zerbst über das in der Überschrift stehende Thema gehalten hat und welcher mit einigen Erweiterungen im 9. Hefte der von W. Meyer-Markau herausgegebenen »Sammlung pädagogischer Vorträge« zum Abdruck gekommen ist. Wenn der Verf. auch nicht neue Gedanken bietet, so ist seine Arbeit doch allgemeiner Beachtung wert, denn bei allem Fortschritt in äufserer und innerer Beziehung enthalten die von Wigge besprochenen thatsächlichen Verhältnisse viel Überlebtes, was durch Neuordnungen je eher desto besser ersetzt werden sollte, durch die Schulbureaukratie von Jahrzehnt auf Jahrzehnt jedoch verschleppt wird.

1. **Ph. Zimmermann,** Vorschläge zu einer Reform unserer städtischen Volks- und Mittelschulen. Frankfurt a/M., Reitz u. Köhler 1892. 24 S.
2. **Otto Janke,** Der Beginn der Schulpflicht. Bielefeld, Helmich. 1891. 70 S. 1 M.
3. **Schulreform** und Turnunterricht. Eine turnpädagogische Streitschrift etc. Bielefeld, A. Helmich. 68 S. 1 M.

No. 1 ist eine ganz treffliche Arbeit, ein wirklicher »Beitrag zu den schulhygienischen Bestrebungen der Gegenwart«. Wenn der Verf. S. 6 sich das Wort des Prof. Dr. Kollmann-Basel zu eigen macht, das Wort: »Der Kampf gegen die Schulkrankheiten mufs jetzt von den Pädagogen ausgehen! Die Hygieine hat alles, was in ihrer Macht liegt, bisher gethan« — so ist zu entgegnen, dafs auch aus der Lehrerwelt schon seit Jahrzehnten Stimmen gegen die Gesundheitschädigungen der Schule laut geworden sind; ich nenne die bez. Arbeiten des Lehrers W. Siegert, der Hygiene-Sektion des Berliner Lehrervereins, des Lehrers Reinelt (Philo vom Walde) aus Neisse; ich erinnere, dafs auch die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik sich im Anschlufs an eine Arbeit: »Die Forderungen der Naturforscher und Ärzte an die Schule« 1890 mit diesem Gegenstande eingehend beschäftigt

hat. — Auf den Inhalt im einzelnen einzugehen, verbietet sich. Darum nenne ich nur die wichtigsten Reformvorschläge: 1) Aus dem Lehrplan des 1. Schuljahres sollen aus hygienischen Gründen Lesen, Rechnen, Schreiben und alttestamentliche Erzählungen entfernt werden, dagegen soll er angefüllt werden mit dem, wodurch die Sinne geschärft, die Ausdrucksweise gefördert, die Phantasie angeregt und der Körper gekräftigt wird. 2) Ein Teil des Unterrichts soll ins Freie verlegt werden. 3) Die Turnübungen sollen vermehrt und die sogenannte Zimmergymnastik soll zwischen die einzelnen Lehrstunden eingeflochten werden.

Die Forderungen sind berechtigt, aber nicht neu, sondern schon seit Jahren auch aus den Kreisen der Lehrer erhoben worden.

Nr. 2 liefert einen recht schätzenswerten Beitrag zur Erörterung des geeignetsten Zeitpunktes für den Beginn der Schulpflicht. Das Studium dieser Frage leidet unter dem Umstande, dafs die Litteratur über diesen Gegenstand sehr dürftig ist. Janke hat diese Frage unter den hier zu berücksichtigenden Gesichtspunkten, dem hygienischen, dem pädagogischen und dem volkswirtschaftlichen, untersucht und sich dadurch besonders ein Verdienst erworben, dafs er das geeignete Material gesammelt, gesichtet und weiteren Kreisen in seiner Schrift zugänglich gemacht hat. Das hygienische Material umfafst die vorhandenen Untersuchungen bezw. statistische Ergebnisse über das Längenwachstum vom 1.—11. Lebensjahre und die jährliche Längenzunahme, dann über das mittlere Körpergewicht und die jährliche Gewichtszunahme, ferner über das des Knochengerüstes und der Muskeln, des Brustumfanges und der Gröfse der Brustausdehnung, über die Gewichtszunahme des Gehirns und über das Auge. Verf. kommt zu dem Schlufs, dafs vom hygienischen Standpunkte aus keine wichtigen Bedenken gegen Festsetzung der Schulpflichtigkeit auf das vollendete 6. Lebensjahr erhoben werden können, ausgenommen diejenigen Kinder, die körperlich zurückgeblieben oder kränklich sind. Auf S. 36—48 erfolgt die Untersuchung vom pädagogischen Standpunkte. Er kommt am Ende dieses beachtenswerten Abschnittes zu derselben soeben genannten Forderung. Ebenso nach der Betrachtung der sozialen Verhältnisse der Eltern. — Der folgende Abschnitt handelt von den Forderungen, die sich aus dem Beginn der Schulpflicht mit vollendetem 6. Lebensjahre ergeben. Dieselben sind ebenso wichtig als richtig und verdienen praktische Durchführung. — Das folgende Kapitel ist überschrieben »Geschichtliches.« Zuletzt wird das Litteratur-Verzeichnis gegeben. — Die Schrift Otto Janke's kann denjenigen, welche sich für die in Rede stehende Materie interessieren, warm empfohlen werden.

Nr. 3 ist von einem unbekannten Verfasser geschrieben und enthält einen im vor. J. in der allgemeinen deutschen Lehrerzeitung veröffentlichten längeren Aufsatz: »Die modernen Verirrungen auf dem Gebiete des Turnunterrichts.« Diese Arbeit hat den Vorstand des XI. deutschen Turnlehrer-Kongresses veranlafst, die vorgebrachten Einwendungen zu untersuchen und zurückzuweisen. Das ist geschehen durch den Schriftsteller Dr. W. A. in dem Vortrage: »Zur Abwehr und Rechtfertigung gegenüber Angriffen und Vorwürfen, welche gegen die heutige Art des Turnens gerichtet werden«, welcher ebenfalls in vorliegender Schritt abgedruckt ist. — Hierauf hat der Unbekannte eine Erwiderung gegeben (S. 29—46), die an Entschiedenheit und Klarheit kaum übertroffen werden kann. Aufserdem enthält die Schrift noch einen Abschnitt über »Die Kongrefsforderungen für das Landschulturnen« und einen unter der Überschrift »Über Turnvereine.« Ohne Zweifel ist auch der Turnunterricht von Verirrungen nicht frei. Das Verdienst des Verf. besteht darin, auf dieselben freimütig hingewiesen zu haben.

Glogau. H. Grabs.

D. Anzeigen.

I.

Comenius-Litteratur. Während sich die neubegründete Comenius-Gesellschaft die Aufgabe gestellt hat in umfangreichen wissenschaftlichen Publikationen »dem Geiste des Comenius und seiner Jünger lebendige Verbreitung zu verschaffen, ihre Vergangenheit aufzuklären, auf die Zukunft in versöhnendem Sinne zu wirken und der Reform von Erziehung und Unterricht im Sinne des grofsen Pädagogen die Wege zu ebnen,« will ein kleineres Unternehmen, welches im Heimatlande des Comenius, Mähren, unter dem Titel »Comenius-Studien« ins Leben gerufen wurde »in allgemeinverständlicher Weise dazu beitragen, das Andenken an Comenius und seine Werke wach zu erhalten in Allen, welche ihm vermöge ihres Berufes — als Lehrer oder Geistliche, — vermöge ihres Bekenntnisses oder ihrer Gesinnung — als evangelische Glaubensgenossen oder als Menschenfreunde überhaupt — nahestehen, und in Allen, die ihn lieben, um seiner Abstammung willen, oder die ihn verehren, seines Weltbürgertums wegen. Das 1. Heft der »Comenius-Studien«, welche im Verlage von Fournier & Haberler in Znaim erscheinen, enthält einen oVrtrag von Seminardirector A. Castens »Was mufs uns veranlassen, im Jahre 1892 das Andenken des A. Comenius festlich zu begehen?« (Preis: 50 Pf.). Die weiteren Hefte werden bringen: »Leben und Schicksale des J. A. Comenius, mit mehreren Porträts und anderen Abbildungen.« Von Anton Vrbka. — »Die Erziehung des Kindes in seinen ersten sechs Jahren nach Comenius und Pestalozzi« von Wilhelm Bötticher. — »Über: Eins ist not (Unum necessarium)«, von A. Castens. — »Comenius als Kartograph seines Vaterlandes« u. a. Die genannte Verlagsbuchhandlung kündigt auch Porträts des Comenius an: Brustbilder 47 cm breit, 62 cm hoch (3 Mk.), 24 cm breit, 31 cm hoch (75 Pf.), 32 cm breit, 45 cm hoch (50 Pf.) Ferner ein grofses Tableau 110 cm breit, 80 cm hoch, in Tonfarbendruck »Comenius zehn Sittengebote«. Die Zeichnung stellt einen griechischen Tempel dar, geschmückt mit dem Porträt des Comenius, allegorischen Bildern und biographischen Daten. (Preis: 3 Mk., resp. aufgespannt 5 Mk. 20 Pf. und 6 Mk. 40 Pf.)

II.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte (A. Hofmann u. Co. in Berlin, W. 41) wurden bisher nur unter die Mitglieder der Gesellschaft verteilt. Jetzt werden sie auch weiteren Kreisen zugänglich gemacht und können durch den Buchhandel allgemein bezogen werden. Philologen, Pädagogen, Historikern und Theologen, sowie allen, die sich für Kulturgeschichte interessieren, werden die »Mitteilungen« reiche Anregung und Förderung gewähren. 1. Jahrgang (3 Hefte) 6 Mark; 2. Jahrgang (4 Hefte) 8 Mark. Anmeldungen für den Verein nimmt Herr Dr. Karl Kehrbach in Berlin (Ansbacher Str. 56), der Herausgeber der »Monumente Germaniae Pädagogica«, entgegen. (Jahresbeitrag 5 Mark.)



A. Abhandlungen.

Über die Mitwirkung der Kirche im Preussischen Schulwesen.*)

Von Julius Honke in Elberfeld.

Für die theoretische Untersuchung über die Mitwirkung der Kirche im Schulwesen kann nicht die mit grofsen und kleinen Mängeln behaftete zeitliche Erscheinung der verschiedenen christlichen Kirchen und Gemeinschaften ausschliefslich inbetracht kommen, sondern zunächst nur das wahre Wesen des Christentums, wie es in der heiligen Schrift und in den kirchlichen Bekenntnissen und Überlieferungen dargelegt ist und sich in der Geschichte ausgewirkt hat.

Wenn auch die Kirchen gar keine geschichtlichen Beziehungen zur Schule hätten, so müfsten sie doch schon um der gemeinsam vertretenen Christenlehre willen einen Einflufs auf die Schulbildung der Jugend unseres Volkes erstreben. Was den innersten Kern der Kirchen ausmacht, mag die Schale auch noch so bitter sein, das ist die göttliche Führung des Menschengeschlechts, also eine Himmel und Erde umspannende Pädagogie, wie sie grofsartiger von keinem Philosophen erdacht werden kann.

Das Christentum beabsichtigt die Heiligung der Seele eines jeden einzelnen Menschen, um sie dem Schöpfer aller Dinge zuzuführen. Die göttliche Offenbarung ist der Menschheit zu Teil geworden, weil sie in sich selbst nicht die Kraft hat, sich zu

*) Vergl. d. Aufsatz des Verf. im XXV. Jahrbuch d. Vereins f. w. P. (Der Herausgeber.)

einem reinen und höheren als dem blofsen irdischen und natürlichen Dasein zu erheben. Gott hat seinen Sohn als den Erlöser und Heiland in die Welt geboren werden lassen. Es ist eine Thatsache von weltgeschichtlicher Bedeutung, dafs seitdem die christliche Weltanschauung nicht nur eine äufsere Macht geworden ist, sondern auch ein sittliches Prinzip, das alle irdischen Verhältnisse zum Besseren gestaltet, sobald es in seiner Reinheit und Schönheit das Bewufstsein der Völker erfüllt.

In stolzer Ruhe verharrt die zeitliche Erscheinung des Heilandes, jedem Stande, jedem Alter und jeder Begabung genügend, als ein unvergängliches Ideal. Dagegen müssen Künste und Wissenschaften als Schöpfungen des Menschengeistes stetig fortschreiten und können dennoch nur einem geringen Bruchteile der Menschheit ihren vollen Glanz zeigen und die gröfste geistige Befriedigung gewähren, weil Tausende und Abertausende in der Sorge um das tägliche Brot nicht genug Zeit und Interesse haben, sich auf diesen Gebieten empfangend und geniefsend, geschweige denn forschend und handelnd zu bewegen. Das Christentum aber sucht den ärmsten Tagelöhner auf, es dringt in das entlegenste Dorf ein, es verachtet nicht den Verbrecher am Kreuz, und wo es aufgenommen wird mit selbstloser, reiner Gesinnung, da erzeugt es neue Geisteskraft und ein heiligeres Leben. Immer wieder richtet es den Sinn, der so leicht am Boden haften bleibt und in der Not verzagt, hinauf zu Gott, von dem allein uns Hülfe kommt.

Es giebt keine Religion, keine Philosophie und keine Staatswissenschaft, die in gleicher Weise die Würde des einzelnen Menschen betont und es ausspricht, dafs die Heiligung der Seele zu erlangen unseres irdischen Lebens Zweck und Ziel ist, keine, die endlich einen tröstlicheren und dem vernünftigen Denken gemäfseren Ausblick in die Ewigkeit bietet. Hingegen wenn nicht das Christentum wäre, was ist natürlicher, als dafs die Schwachen von den Starken unterdrückt werden, dafs Macht vor Recht ergeht, was überall der Fall ist, wo man es nicht kennt oder verachtet. Nicht das Christentum hat die Not der Zeit heraufbeschworen; dafs es in den Herzen so vieler Reichen und Mächtigen verblafst ist, dadurch ist die Not gekommen.

Die christliche Religion ist durch die Jahrhunderte mit der Geschichte unseres Volkes verflochten und hat unsere und unserer Väter und Vorfahren gesamte Lebensanschauung bestimmt. Zwar unter dem unmittelbaren Eindruck gewaltiger Zeitereignisse hat sich der Geist des Volkes zeitweilig verirrt; doch ist es ihm noch immer gelungen, und die logischen Konsequenzen falscher Geistesrichtungen haben dazu beigetragen, den rechten Weg wiederzufinden. Auch heute geht ein leises Ahnen durch die deutsche Welt, dafs sie sich in ihrer Entwicklung auf falscher und ab-

schüssiger Bahn befindet. Es ist zwar in unserem Zeitalter versucht worden, die bürgerlichen und staatlichen Verhältnisse des Vaterlandes ohne Anerkennung des christlichen Geistes nur nach Nützlichkeitsrücksichten neu zu gestalten; aber man hat auch erkennen müssen, dafs das Christentum noch in Millionen Herzen lebt und eine Macht bildet, mit der sich keine andere geistige Macht nur entfernt vergleichen läfst, viel weniger eine physische Gewalt. Wer mit sittlichem Bewufstsein die Erfahrungen prüft, die uns die deutsche Geschichte an die Hand giebt, der wird unserer Behauptung zustimmen, dafs sich in Deutschland auf keinem Gebiet eine lebensvolle Organisation zur sittlichen und volkswirtschaftlichen Hebung der Nation schaffen läfst, wenn man dabei den Geist des Christentums als nicht vorhanden betrachtet. Der christliche Geist, soll vielmehr alle Lebensverhältnisse des Volkes durchdringen und versittlichen, nicht nur das bürgerliche Familien-, Arbeits- und Verkehrsleben, sondern auch das höhere soziale und politische Leben, ja dieses ganz besonders, weil so viel davon abhängig ist.

Wenn solchermafsen das Christentum eine Pädagogik im grofsen Stil genannt werden darf, dann gebührt dieses Prädikat auch den Kirchen als den Gemeinschaften derer, die sich zu irgend einer Form der christlichen Religion bekennen. Zwar könnte jemand das leugnen wollen, weil Protestanten und Katholiken sich gegenseitig oft genug ihren christlichen Charakter bestritten haben. Wir meinen jedoch, man müsse die Kirchen nach ihren wirklichen Grundsätzen und nach ihren edelsten Erscheinungen beurteilen. Vertritt die eine Kirche das Recht der Persönlichkeit, das freie Forschen in der Schrift und die eigene Glaubensüberzeugung, so betont die andere ihren Zusammenhang mit der altchristlichen Vergangenheit, die pädagogische Bedeutung der kirchlichen Autorität für die vielen unselbständigen Glieder in der Gemeinschaft und den Charakter der einigen, ungeteilten, die Welt umfassenden Christenheit. In solcher Betrachtung erscheint dann die Reformation, die, vom nationalen Standpunkt besehen, die Kraft unseres Volkes sehr geschwächt und die Grundidee des alten Kaisertums völlig vernichtet hat, wohl als eine sittliche Notwendigkeit und als ein Durchgangspunkt zu einer tiefern Auffassung und edleren Form des Christentums; und das deutsche Volk als ein reich begabtes und begnadetes Volk, weil es gewürdigt worden ist, solche fruchtbaren Gegensätze in seinem Schofse zu entwickeln. Darum halten wir das protestantische und katholische Prinzip für gleich heilig und ehrwürdig und bekennen mit dem dritten Artikel des christlichen Glaubens, dafs die freie Wiedervereinigung der christlichen Kirchen eine neue weltgeschichtliche Aufgabe der Zukunft ist, womit das Zeitalter der Reformation abschliefsen mufs. Wie man die Natur nicht anders als durch Gehorsam besiegt, so kann man auch im Menschenleben so tiefe

und scharfe Gegensätze, als welche katholisches und protestantisches Wesen heute noch dem unbefangenen Beobachter erscheinen, nur dadurch versöhnen und zu einem erträglichen Verhältnisse gestalten, dafs man sie erforscht und ihre Eigentümlichkeiten berücksichtigt. Freilich wäre auf keinen Erfolg zu rechnen, wenn Katholisch und Protestantisch logische Gegensätze wären wie gut und böse. Wo anders könnte die Lösung dieser praktischen, aus dem Leben hervorgegangenen Gegensätze eher möglich sein als auf deutschem Boden?

Hiermit haben wir den Standpunkt gekennzeichnet, von wo aus die fernere Untersuchung geführt werden soll. —

Die Geschichte der deutschen Kulturentwicklung berichtet, dafs die ersten Sendboten des Christentums, sobald sie sich beständige Niederlassungen gegründet hatten, unsern Vorfahren nicht nur einen neuen Glauben brachten, sondern auch sofort anfingen, die heranwachsende Jugend in Zucht und Lehre zu nehmen. Dasselbe geschieht ja auch heute auf den christlichen Missionsstationen in der Heidenwelt. In den Klöstern verehren wir also die ersten Pflegestätten der Künste und Wissenschaften, der landwirtschaftlichen und gewerblichen Kultur in Deutschland. Der Einflufs des Christentums gestaltete die Verhältnisse der abendländischen Völker völlig um, weil das Bestreben dahin ging, alle Einrichtungen des Volkslebens mit christlichen Anschauungen in Übereinstimmung zu bringen. Im Gegensatze zur griechischen und römischen Bildung entstand auf germanischem Boden eine Weltanschauung, deren Reinheit und Erhabenheit mit der trüberen oder geläuterteren Auffassung des Christentums gleichen Schritt hielt. Allerdings hat sich seit der Zeit der französischen Revolution bei uns die Theorie vom Rechtsstaate eingebürgert, die von Religion und Christentum wie von der Geschichte abstrahiert. Wir meinen aber trotzdem, dafs die Grundsätze des Christentums mafsgebend sein müssen für alle menschlichen Einrichtungen und Verhältnisse. Das bedeutet also weit mehr als eine gesetzlich geordnete Einwirkung der Kirche auf das Schulwesen.

Ganz bedeutend griff auch die Reformation in das gesamte bürgerliche und politische Leben unseres Volkes ein. Es steht ja fest, dafs der Protestantismus, so berechtigt er auch war, doch nur mit Hilfe der Reichsfürsten zu seiner Entwicklung gelangte. Das hatte die Folge, dafs sich in den protestantischen Ländern eine andere, dem aufgeklärten Absolutismus zugeneigte Auffassung des Staates bildete. Der Umfang und die Behandlung der staatlichen Angelegenheiten wurde eine sehr verschiedene, je nach dem Bekenntnis der Staatsregierung und der Bevölkerung. Ob die katholische oder protestantische Regierungweise die vorzüglichere gewesen sei, das ist so leicht nicht zu entscheiden; hier genügt die Erkenntnis der Thatsache, dafs z. B. im Herzogtum Westfalen

die Denkungsart und Handlungsweise des Volkes und der Behörden durchaus auf katholischen Anschauungen und Lebensgewohnheiten beruhten, hingegen in der Grafschaft Mark alle Dinge vom lutherischen Standpunkt beurteilt und behandelt wurden, wie in der Grafschaft Moers vom reformierten. Man mag die Religionsunterschiede bedauern, aber gegebene Verhältnisse werden dadurch nicht beseitigt, dafs man sie beklagt oder übersieht. Es ist eine Eigentümlichkeit geistiger Kräfte, dafs sie infolge gewaltthätiger Bedrückung erstarken. Weil nun die Religionsgemeinschaften auf ihre Schulen so grofsen Wert legen, so bleibt nichts anders übrig, als das Schulwesen unter der Oberhoheit des Staates hier nach katholischen und dort nach protestantischen Grundsätzen zu behandeln. Das heischen wir ganz besonders vom Standpunkte der bürgerlichen Freiheit. Das ist wieder weit mehr als eine gesetzliche Bestätigung der Konfessionsschule.

Vor und nach der Reformation betrachtete man die Schule als ein wesentliches Förderungsmittel kirchlicher Gesinnung und Bildung. Diese Auffassung herrschte nicht nur bei den Geistlichen und Fürsten beider Konfessionen, sondern auch im Volke. Es galt als eine sehr wichtige Aufgabe aller Wissenschaften, zur Unterstützung und Verherrlichung der Kirche beizutragen. Die Schulen waren die allerwichtigsten Einrichtungen der Kirche. Alles, was die Schulen betraf, wurde innerhalb der kirchlichen Angelegenheiten erledigt, wie wir denn noch heute kein selbständiges Ministerium für den Unterricht haben und an den Universitäten auch noch keinen Lehrstuhl für Pädagogik. Hätten die Kirchen ihre Verpflichtung, für die allgemeine Bildung des Volkes zu sorgen, auch späterhin noch in dem Mafse erkannt und ausgeübt, wie die ersten Verkündiger des Evangeliums in Deutschland thaten und wie es auf Veranlassung der Reformation geschah, so hätten ihnen die Schulen gewifs nicht vom Staate entrissen werden können. Doch das ist nicht zu bestreiten, die von der Kirche gegründeten Schulen gehörten eben der Kirche und keinem andern. Sollten aber neue Rechtsverhältnisse geschaffen werden, so konnte das nur mit beiderseitiger Übereinstimmung geschehen. Die Geschichte weifs nichts von einer solchen Verständigung zwischen Staat und Kirche bezüglich des Volksschulwesens. Die Besitznahme allein begründet aber noch kein Recht, um so weniger, wenn die Benachteiligten ihre Rechtsansprüche nicht aufgegeben haben. Gar viele setzen sich leichten Herzens darüber weg, indem sie sagen oder denken: Die Kirchen haben ihren Kulturberuf erfüllt; sie sind nicht mehr fähig, den heutigen Anforderungen zu genügen; darum ist es zweckmäfsig, dafs der Staat an ihre Stelle getreten ist! Wenn das auch wirklich richtig wäre, wenn im Laufe der Zeit die Kirchen beschränkt, die Staaten aber einsichtsvoll geworden wären, — obwohl die europäische Weltlage eher das

Gegenteil vermuten läfst! — so klagt doch die Stimme des verletzten Rechts und will nicht zur Ruhe kommen. Wohl stand die Idee der Kirche in Preufsen einst so tief, dafs die kirchlichen Bedürfnisse unter Friedrich II. eine zeitlang vom Kriegsministerium aus geregelt werden konnten. Aber es tritt vor uns hin das Christentum in dem vollen Glanze und der hohen Würde seiner weltpädagogischen Bedeutung. Diesem Ideale schlagen auch die Herzen entgegen, die sich von der Staatskirche und ihrem »Christentum« stolz abwenden. Wenn dereinst im Volke das christliche Bewufstsein erwacht, wird man dann der Kirche auch noch ihr Anrecht auf Mitwirkung im Schulwesen streitig machen wollen? Wer möchte dazu raten, denn — sagte 1872 der Kultusminister Falk — der Erdball erzittert unter der Wucht ausbrechender religiöser Bewegungen!

Einer unserer begabtesten und kenntnisreichsten politischen Schriftsteller, Konstantin Frantz, nennt die Religion den Konzentrationspunkt alles geistigen Lebens. In die Sprache der Pädagogik übersetzt, heifst das, die Religion ist Kern und Stern alles Unterrichts, ein Ausdruck, der sich in vielen pädagogischen Lehrbüchern findet. Die Herbartische Pädagogik erklärt den sittlich-religiösen Unterricht für das Zentrum aller Unterrichtsfächer. Dieselbe Anschauung findet sich noch in vielen Familien und manchmal noch in ganzen Gegenden. Der Lehrer hat dort in der Bevölkerung ein hohes Ansehen, weil er Religionsunterricht erteilt, und weil man ihn als im Dienste der Kirche stehend betrachtet. Von wem wird denn nun der Inhalt des Religionsunterrichtes bestimmt? Wer besitzt dazu das Recht und die Fähigkeit? Zunächst doch nur die Kirche; als Berater tritt dann die Pädagogik hinzu. Was zeigt uns aber die Wirklichkeit? Der Staat ist zwar ausgesprochenermafsen religionslos und konfessionslos, sieht theoretisch wenigstens von der Religion vollständig ab, und dennoch erläfst er über den Religionsunterricht die einschneidendsten Bestimmungen in sachlicher und methodischer Beziehung. Hier helfen keine Wenn und Aber, das ist ein unhaltbares Verhältnis, das nur so lange besteht, so lange das christliche und kirchliche Bewufstsein getrübt ist. Eine Kirche, die ihren Wert und ihre Macht fühlt, läfst sich einen solchen unlogischen Zustand gewifs nicht gefallen. Wie geringfügig mufs es ihr dann erscheinen, wenn manche Lehrer und Pfarrer bei der Betrachtung der kirchlichen Lage von weiter nichts zu reden wissen als von einer gesetzlichen Mitwirkung der Kirche im Schulwesen. —

Thatsächlich hat die Kirche ihre Ansprüche hierauf nie aufgegeben, und sie sind ihr auch vom Staate nie mit voller Entschiedenheit bestritten worden. Sie darf sich dabei ja nicht nur auf ihre Bedeutung, auf ihre Geschichte und auf die herkömmliche

Überlieferung berufen, sondern auch auf die Paragraphen der Verfassung, die ihr eine solche Beteiligung zusichern.

Im »Allgemeinen Landrecht für die Preufsischen Staaten« heifst es »von den niederen und höheren Schulen« also:

§ 1. Schulen und Universitäten *) sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.

§ 9. Alle öffentlichen Schul- und Erziehungs-Anstalten stehen unter der Aufsicht des Staates und müssen sich den Prüfungen und Visitationen desselben zu allen Zeiten unterwerfen.

§ 10. Niemanden soll wegen Verschiedenheit des Glaubensbekenntnisses der Zutritt in öffentlichen Schulen versagt werden.

§ 12. Von gemeinen Schulen. Aufsicht und Direktion derselben: Gemeine Schulen, die dem ersten Unterricht der Jugend gewidmet sind, stehen unter der Direktion der Gerichtsobrigkeit eines jeden Ortes, welche dabei die Geistlichkeit der Gemeinde, zu welcher die Schule gehört, zuziehen mufs.

§ 13. Die Kirchenvorsteher einer jeden Gemeinde auf dem Lande und in kleinen Städten, sowie in Ermangelung derselben Schulzen und Gerichte, ingleichen die Polizeimagistrate, sind schuldig, unter Direktion der Obrigkeit und der Geistlichen, die Aufsicht über die äufsere Verfassung der Schul-Anstalt und über die Aufrechterhaltung der dabei eingeführten Ordnung zu übernehmen.

§ 14. Alle dabei bemerkten Mängel, Versäumnisse und Anordnungen müssen sie der Obrigkeit und dem Geistlichen zur näheren Untersuchung und Abstellung anzeigen.

§ 15. Die Obrigkeit und der Geistliche müssen sich nach den vom Staat erteilten oder genehmigten Schulordnungen achten und nichts, was denselben zuwider ist, eigenmächtig vornehmen und einführen.

§ 16. Finden sich bei der Anwendung der ergangenen allgemeinen Vorschriften auf die ihrer Aufsicht anvertraute Schule Zweifel oder Bedenklichkeiten, so mufs der geistliche Vorsteher der dem Schulwesen in der Provinz vorgesetzten Behörde davon Anzeige machen.

§ 17. Eben dieser Behörde gebührt die Entscheidung, wenn die Obrigkeit sich mit dem geistlichen Schulvorsteher über die eine oder die andere bei der Schule zu treffende Einrichtung oder Anstalt nicht vereinigen kann. —

Die Redaktoren des Allgemeinen Landrechts erklärten zwar zunächst den Staat als den alleinigen Herrn und Inhaber aller öffentlichen Schulen, aber doch nur der theoretischen Systematerei

---

*) Auch diejenigen, die der Staat nicht gegründet hatte?

ihrer Zeit zu Liebe. Es lag ihnen durchaus fern, aus dem ersten Paragraphen die sich leicht ergebenden Folgerungen zu ziehen, denn nichts ist einfacher als der Schlufs: Gehören die Schulen dem Staate, so mufs er sie auch unterhalten, für Lehrer sorgen, und durch seine Beamten das Schulwesen verwalten. Ein staatliches Schulwesen einzurichten, lag dem Landrechte fern. Vor wie nach mufsten die Gemeinden selber für die Schullasten aufkommen; der Staat gewährte nur Unterstützungen, wenn die Gemeinde bedürftig war. Ferner wurde sehr unterschieden zwischen der bürgerlichen Obrigkeit und den geistlichen Behörden; die Staatsregierung beanspruchte nur die Oberaufsicht. Trotzdem wurde durch das allgemeine Landrecht der Keim gelegt zu einem unklaren und unwahren Verhältnis zwischen den verschiedenen Schulbehörden, weil die Kirche nicht als eine freie Gemeinschaft mit eigenem Rechte dastand, sondern dem Staate und der Regierung auch in rein kirchlichen Dingen untergeordnet war. Die Geistlichen übten zwar ihre Schulaufsichtsrechte in grofser persönlicher Freiheit aus, aber sie betrachteten sich auch thatsächlich als Staatsbeamte ganz besonderer Art und wurden als solche behandelt. Es ist dies eine Folge des beklagenswerten Umstandes, dafs bei der Reformation die protestantischen Gemeinschaften sich ohne Vorbehalt dem Schutze der staatlichen und fürstlichen Machthaber anvertrauten und ihnen wichtige kirchliche Rechte preisgaben, dafs nicht mit aller Schärfe ausgesprochen wurde: eine christliche Glaubensgemeinschaft besteht aus eigenem Rechte und ist in religiösen Dingen von der staatlichen Gewalt völlig unabhängig.

So lange die Staatsgewalt das Christentum anerkannte und sich von christlichen Grundsätzen leiten liefs, traten die in dem landrechtlich festgestellten Verhältnis zwischen Staat und Kirche verborgenen Streitpunkte nicht hervor. Nach Erlafs des Landrechtes herrschte auf dem Schulgebiete ein sehr langer Friede; nach den Freiheitskriegen fing das preufsische Schulwesen an, unter staatlicher Fürsorge sich mehr und mehr zu entwickeln.

Die Revolution von 1848 veranlafste die »Verfassungsurkunde für den Preufsischen Staat«, in der das Recht der kirchlichen Mitwirkung im Schulwesen nochmals anerkannt wurde. Der darüber handelnde Artikel 24 dieser Urkunde lautet:

»Bei der Einrichtung der öffentlichen Volksschulen sind die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen.

Den religiösen Unterricht in der Volksschule leiten die betreffenden Religions-Gesellschaften.

Die Leitung der äufseren Angelegenheiten der Volksschule steht der Gemeinde zu.

Der Staat stellt, unter gesetzlich geordneter Beteiligung der

Gemeinden, aus der Zahl der Befähigten die Lehrer der öffentlichen Volksschulen an.«

Wir bemerken, wenn wir die Bestimmungen des Landrechtes mit diesem Artikel der Verfassungsurkunde vergleichen, dafs das Recht der kirchlichen Mitwirkung im Schulwesen ganz erheblich geschmälert ist, abgesehen davon, dafs es nur einseitig festgesetzt wurde. Es bezieht sich nur noch auf die Volksschulen. Die höheren Schulen waren allmählich aus der Sehweite des kirchlichen oder besser des geistlichen Blickes entrückt worden. Dafür herrschte in der Staatsschulpraxis und in der Volksanschauung, um nicht von geringen Veränderungen zu reden, noch immer die alte Gewohnheit, dafs die Geistlichkeit in den unteren Staffeln der Schulverwaltung und in der Lehrerbildung die Hauptrolle spielte. Es war aus verschiedenen Gründen nötig, hierin eine Veränderung eintreten zu lassen; aus kirchlichen Gründen, denn unter Friedrich Wilhelm IV. war das religiöse Bewufstsein der christlichen Gemeinschaften erstarkt, die Pfarrer mufsten also in würdigerer Weise an der Schulerziehung beteiligt, von der Kirche, nicht vom Staate damit beauftragt werden; aus politischen Gründen, denn die Theoretiker und Praktiker des konstitutionellen Staatswesens waren den christlichen Glaubensbekenntnissen nicht so freundlich gesinnt wie die des früheren Staatswesens, um so nötiger waren klare Rechtsbestimmungen; aus pädagogischen Gründen, weil mit der Zeit ein fachmännisch gebildeter Lehrerstand geschaffen worden war, der die Unterordnung unter die Geistlichen als Vorgesetzten als einen schweren Druck empfinden mufste. Eine solche Veränderung durfte aber nicht einseitig von Regierung und Landtag, sondern mit Beratung und Zustimmung der kirchlichen Behörden geschehen. Unter diesen Voraussetzungen ist aber das Gesetz vom 11. März 1872 »über die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens« nicht entstanden. Es lautet:

§ 1. Unter Aufhebung aller in einzelnen Landesteilen entgegenstehenden Bestimmungen steht die Aufsicht über alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten dem Staate zu.

Demgemäfs handeln alle mit dieser Aufsicht betrauten Behörden und Beamten im Auftrage des Staates.

§ 2. Die Ernennung der Lokal- und Kreis-Schul-Inspektoren und die Abgrenzung ihrer Aufsichtsbezirke gebührt dem Staate allein.

Der vom Staate den Inspektoren der Volksschule erteilte Auftrag ist, sofern sie dies Amt als Neben- oder Ehrenamt verwalten, jederzeit widerruflich.

Alle entgegenstehenden Bestimmungen sind aufgehoben.

§ 3. Unberührt durch dieses Gesetz bleibt die den Ge-

meinden und deren Organen zustehende Teilnahme an der Schul-Aufsicht, sowie der Artikel 24 der Verfassungs-Urkunde vom 31. Januar 1850.«

Die Verhandlungen, aus denen das Schulaufsichtsgesetz hervorging, sind für den Pädagogen so lehrreich, dafs sie schon längst eine besondere Würdigung verdient hätten. Hier wollen wir aber nur einige merkwürdigere Äufserungen daraus hervorheben.

In der Begründung der Regierungsvorlage heifst es u. a.:

»Der Staat mufs, um seine Aufgabe an der Schule lösen zu können, nicht blofs auf der Stufe der Kreisschulinspektion, sondern auch schon auf der Stufe der Lokalschulinspektion mit Organen seiner eigenen freien Wahl eintreten können, ohne an die Wahl kirchlicher Oberen gebunden zu sein; und er mufs in den Besitz dieser Machtmittel ohne Verzug und unabhängig davon, welches der Ausgang der Beratungen über das allgemeine Unterrichtsgesetz sein werde, gesetzt werden.

Hat hiermit der Staat die erforderliche unbedingte Freiheit in der Wahl der Lokal- und Kreisschulinspektoren, so folgt daraus doch nicht, dafs er sich überall und grundsätzlich der Organe entäufsern solle, welche ihm nach den bestehenden Einrichtungen in der Person der Pfarrgeistlichen, Superintendenten und Dekane gegeben sind. Vielmehr wird er sich derselben auch ferner zu bedienen das Recht und die Veranlassung in dem Mafse haben, als solches in jedem einzelnen Falle als dem Gedeihen der Schule und dem Interesse des Staates förderlich anzuerkennen sein wird.«

In der Debatte über den Gesetz-Entwurf sagte der Abgeordnete Virchow, dafs »dem Minister hier eine Gewalt eingeräumt wird, welche weit über das hinausgeht, was in einem regelmäfsig konstituierten Staate sich gebührt«; dafs es »für eine gewisse Zeit in der That eine ministerielle Diktatur schafft« und durch ein allgemeines Unterrichtsgesetz baldigst beseitigt werden müsse.

Dazu bemerkte der Abgeordnete Windthorst: »Dann tröstet Herr Virchow sich und seine Freunde damit, dieses Gesetz sei nur ein provisorisches Gesetz, man werde sehr bald weiter gehen, man werde sehr bald das Unterrichtsgesetz im ganzen machen müssen. M. H., welche Täuschung! Geben Sie der Regierung dieses Gesetz, so seien Sie versichert, dafs sie auch nicht das allermindeste Interesse daran hat, ein vollständiges Unterrichtsgesetz vorzulegen (oho! links), wollen Sie das Unterrichtsgesetz für immer begraben, so nehmen Sie dieses Stück davon weg, Sie werden dann das Übrige nicht erlangen. (Ruf: Die Kreisordnung bringt ja die Sache schon mit sich!) Die Kreisordnung marschiert auch ohne das Schulgesetz ganz vortrefflich!« —

Die Verfassungsurkunde geht darauf hinaus, dafs zwischen

Staat, Kirche und Gemeinde eine klare und gerechte Auseinandersetzung über die Verwaltung des Schulwesens geschaffen werden soll. Noch im Jahre 1863 stellte die Unterrichts-Kommission des preufsischen Abgeordnetenhauses den Grundsatz auf: »Die Schulaufsicht und die Verwaltung des Schulwesens ist auf allen Stufen so zu organisieren, dafs die Interessen und die Rechte der Gemeinde und des Staates sowie der betreffenden Religions-Gesellschaften gewahrt werden«. Wie weit hat sich aber das neue Schulaufsichtsgesetz von diesem vernünftigen Gedanken entfernt. Es hat einen gleichförmigen Zustand geschaffen, in dem der Staat allein Rechte hat. Der Staat bemächtigte sich damit der Schule als einer Waffe gegen die Kirche, insbesondere gegen die katholische Kirche. Nämlich die durch die grofsen Kriege herbeigeführte Verschiebung und schärfere Zusammenfassung der deutschen Machtverhältnisse hatte auch eine Verschiebung des Gleichgewichts der Konfessionen zu Gunsten des Protestantismus bewirkt. Die Folge davon war, dafs auch im Bereiche der katholischen Kirche eine straffere Zusammenfassung aller Kräfte stattfand, was im Dogma von der Unfehlbarkeit des Papstes aller Welt kund gethan wurde. So bedurfte es nur des Funkens, um einen Streit zwischen Staat und Katholizismus zu erzeugen, der das Familien- und Schulleben am unheilvollsten berühren mufste und auch auf den Protestantismus nicht ohne ungünstigen Einflufs bleiben konnte. Es war höchst unpolitisch, sich mit der älteren, geistigeren und offenkundig schlaueren Macht der päpstlichen Kurie in einen Streit einzulassen, in welchem der nur mit physischen Mitteln kämpfende Staat nicht auf dem sicheren Boden des gegebenen Rechtes fufste.

Das Schulaufsichtsgesetz war eins von jenen Gesetzen, die das Zeichen gaben zu einem grofsartigen Kampfe um grundlegende Prinzipien. Es handelte sich doch im tiefsten Grunde um die Frage: Ist die Kirche als eine von Christo gestiftete freie Gemeinschaft zur Vorbereitung für das Jenseits vom Staate abhängig oder nicht? Die Mehrheit des preufsischen Landtages war der Ansicht, dafs die Kirche einfach anzunehmen habe, was der Staat oder genauer die parlamentarische Mehrheit auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts anordne. Wir bezweifeln nicht, dafs von beiden Seiten ehrenhafte Männer in den Kampf eintraten, dafs auch wahrer, sittlicher Ernst und nicht blinde Leidenschaft allein sich gegen die kirchlichen Ansprüche entschied. Auch ist nicht zu bestreiten, dafs manche Sätze des Syllabus wirklich staatsfeindlich sind; aber gegen ungerechte Ansprüche mufs man sich wehren, ohne selber ungerecht zu werden. Wollen wir heute, nachdem die Heftigkeit des Kampfes sich gelegt hat, aus der Geschichte jener Zeit eine Lehre ziehen für unser Denken und Handeln, so kann es nur diese sein: Staat und Kirche, und ebenso Familie und Gemeinde, sind Lebensformen der mensch-

lichen Gesellschaft, von welchen jede aus eigenem Rechte ihr Dasein hat; sie müssen deshalb in ihren eigensten Angelegenheiten von einander unabhängig sein; aber sie haben gemeinschaftliche Interessen bezüglich des privaten und öffentlichen Lebens ihrer Glieder, und in solchen gemeinsamen Dingen darf nicht eine Autorität allein entscheiden, sondern alle müssen sich über die zu ergeifenden Mafsregeln verständigen. Diese Geneigtheit zur friedlichen Beratung und Vergleichung ist immer der erste und schwerste Schritt. Ist der gethan, so wird die zweckmäfsige und rechtmäfsige Behandlung der schwebenden Fragen freilich noch das gröfste Nachdenken erfordern. Und selbst dann noch ist es möglich, dafs bei aller Mühe kein praktisches Resultat zu stande kommt, dafs eine lästige Sache noch weiterhin getragen werden mufs. Das alles ist aber harmlos im Vergleiche zu den Übeln und Gefahren, die ausbrechen, wenn die beiden höchsten Autoritäten sich bekämpfen, wenn in ethischen Fragen die reine Willkür entscheidet.

Die Betrachtung des historischen Verhältnisses zwischen Kirche und Schulwesen zeigt klar und deutlich, dafs die Kirchengemeinschaften nicht nur schon wegen ihrer pädagogischen Bedeutung einen grofsen Einflufs auf die Schule haben müssen, sondern dafs sie auch wohlerworbene gesetzliche Ansprüche auf Mitwirkung im Schulwesen haben. Solche Rechte können durch eine kirchenfeindliche Mehrheit im Landtage wohl thatsächlich aufser Wirkung gesetzt, aber nicht vernichtet werden. Mag eine Parlamentsmehrheit beschliefsen, was sie will; so bleiben doch die Kirchen, was sie sind, nämlich die festesten Grundlagen unserer Gesittung, die hervorragendsten Veranstaltungen zur sittlichreligiösen Erziehung des gesamten Volkes. Was die Seele dem Leibe ist, das ist das Christentum der ganzen Menschheit; was die sittlichen Grundsätze für das geistige Leben bedeuten, das sind die Kirchen dem Staate.

Unsere Überlegungen sind davon ausgegangen, dafs das Christentum durch unmittelbare Einwirkung Gottes entstanden ist. Daraus folgt, dafs die Christenheit von einem anderen Geiste geleitet und von andern Kräften zusammengehalten wird als der Staat, der rein irdischen Ursprunges ist und keine über diese Erde hinausliegenden Ziele verfolgt. Es scheint uns deshalb ganz selbstverständlich, dafs die christliche Glaubensgemeinschaft aus eigenem Rechte lebt, in der Entscheidung religiöser Fragen durchaus selbständig sein mufs und sich nur in der Regelung ihrer äufseren Ordnungen mit den übrigen freien Lebensgemeinschaften zu verständigen, aber keiner einzigen bedingungslos zu gehorchen hat. Ein Blick auf die kirchlichen Verhältnisse lehrt uns jedoch, dafs der Gegenwart eine solche nach den Grundsätzen des Glaubens, des Rechts und der Freiheit bethätigte Ordnung durchaus unbekannt ist. Es hat sich in unserm Vaterlande in den Gemütern

ein Gegensatz zwischen Staat und Kirche herausgebildet, der zwar nicht mit so groben Mitteln zum Austrag gebracht wird wie der mittelalterliche Kampf zwischen Kaiser und Papst, der aber die Herzen vergiftet und alle sittlichen Begriffe und Grundsätze erschüttert. Unser Volkstum ist nicht mehr gesund, weil es sich in hochpolitischen und kleinbürgerlichen Dingen vielfach gestaltet hat nach der Moral, nach der Macht vor Recht ergeht und der Zweck die Mittel heiligt. —

Woher rührt es aber nun, dafs das Christentum so wenig gilt? dafs man die Mitwirkung der Kirche auf sozialem und pädagogischem Gebiete verschmäht? Wir wollen auf diese Frage antworten, — so gut es heute möglich ist.

Zunächst scheint es uns, als herrsche besonders unter den Vornehmen, Gebildeten und Mächtigen kein Sinn mehr und kein Verständnis für den Geist der deutschen Geschichte. In der Bewunderung der Erfolge des berühmten Staatsmannes unserer Zeit, dessen Periode man mehr schätzt als kennt und vom sittlichen Standpunkte beurteilt, hat man wohl ganz vergessen, dafs es in unserer nationalen Vergangenheit Ereignisse und Thatsachen giebt, die von der gröfsten Bedeutung für unsere geschichtliche Entwicklung sind: die geistige Veranlagung des deutschen Volkes und die Einwirkung des Christentums auf den Volkscharakter.

Was für den einzelnen Menschen die Jugendzeit bedeutet, das bedeuten die ersten Perioden unserer Geschichte für das ganze Volk. Gewisse Vorstellungsreihen, von den Vätern ererbt, haben sich fortlaufend festgesetzt in der Volksseele; bestimmte Arten der Association und Apperception brechen schliefslich immer wieder hervor, mag auch die Fülle des Neuen zunächst den früheren Inhalt des Bewufstseins verdunkeln. Ohne psychologische Vertiefung, ohne wahrhaft sittliche Maximen und Ideale die deutsche Geschichte der Gegenwart und Vergangenheit zu schreiben, zu betrachten und zu lehren, macht geistlos, unfruchtbar und blind für die Zukunft. Ganz besonders mufs deshalb in der Erziehungsschule im religiösen und geschichtlichen Unterrichte die gleiche Moral herrschen; man kann nicht ohne Schaden für die Gesinnungsbildung hier loben, was man dort tadelt. Allerdings, das ist alte, an der Heerstrafse zu findende Weisheit; aber auch alten Wahrheiten geschieht es, verleugnet zu werden mit Worten und durch die That.

Es heifst doch gegen die Lehren der Geschichte taub sein, wenn man den gewaltigen Einflufs verkennt, den das Christentum in seiner Verbindung mit dem deutschen Volkstum auf die europäische Staatenbildung und auf das innere Leben der Staaten ausgeübt hat. Das alte Deutschland wollte nie ein Staat sein, wie das Staatswesen der heidnischen Griechen und Römer, wo die Staatsgewalt auch das religiöse Leben bestimmte, und wo der Um-

fang des Staates sich mit der Nationalität deckte. Der Staat ist ein römisches Produkt; das ursprüngliche Gemeinwesen deutscher Völker hingegen das Reich, was schon seiner Etymologie nach ganz andere Vorstellungen erweckt, nämlich das Zusammenfassen einer gegebenen Fülle. So auch in Himmelreich und Reich Gottes. Aber vor einem Himmelsstaat — bewahre uns der Himmel. Das Reich war auch nicht das altrömische Imperium, dessen Name nur auf militärische Herrschaft deutet. Sondern die alten deutschen Kaiser hatten als den vornehmsten Teil ihres Reichsamtes die Schutzvogtei über die Kirche, die als unabhängige Lebensmacht frei neben dem Reiche stand, die von dem Reiche freiwillig in Schutz genommen und hochgeehrt wurde. Denn das kirchliche Bewufstsein hielt die Völker zusammen und umspannte alles geistige Leben. Darum war das ehemalige Reich in der Anschauung der ganzen gebildeten Welt auch das heilige Reich; es war nicht eine Staatsbildung, aber die vornehmste Stammes- und Völkerverbindung, die es je gegeben hat. Es gab im Reiche überhaupt keine Staaten, sondern nur freie Stämme und Städte, Stände, Obrigkeiten und Ämter. Herzöge und Erzbischöfe, Kaiser und Päpste wurden abgesetzt, wenn sie ihre Ämter nicht ordentlich verwalteten. Wo das möglich war, da mufste doch im ganzen Volke im allgemeinen ein starkes Bewufstsein herrschen über Sittlichkeit, Recht und Freiheit. Nun ist zwar das christliche Leben der Völker und der Kirche zu Zeiten sehr verweltlicht gewesen. Unwissenheit und Aberglaube, Heuchelei und Fanatismus, Habsucht und Herrschsucht sind auch in den vergangenen Zeiten starke Triebfeden des menschlichen Handelns gewesen. Im heiligen römischen Reiche deutscher Nation herrschte darum nicht die Kirchhofsruhe, die die Regierungszeit der mächtigsten Cäsaren genügend charakterisiert, und die sich heute der behagliche Spiefsbürger wünscht. Vielmehr gab es aller Orten reichlich Arbeit, die Unbotmäfsigen zum Gehorsam zurück zu führen, die Bosheit und Ungerechtigkeit zu bestrafen, Rechtsstreitigkeiten zu schlichten und den Fortschritt zu pflegen. Trotz aller Schwächen und Mängel erwuchsen im vielgestaltigen Reichskörper wegen seines Reichtums an eigenlebigen Bildungen immer wieder die Kräfte, die sich von der Hierarchie und der Weltlichkeit nicht verknechten liefsen, sondern frank und frei das Panier des christlichen Glaubens entfalteten und ihren Heldenmut oft genug mit dem Märtyrertode besiegelten. Es enstanden der deutschen und europäischen Menschheit immer wieder edle Männer, die sich bebemühten, die Grundlagen des christlichen und nationalen Lebens in voller Klarheit und Wahrheit zu erkennen, und die versuchten, ihrer Erkenntnis einen volksmäfsigen Ausdruck zu geben. Die deutschen Geistesheroen haben nicht immer für Kaiser und Reich, für Papst und Kirche gekämpft, sondern oft genug dagegen, gegen eine falsche, unsittliche Geistesrichtung, aber immer für Religion und

Freiheit, für Wohlfahrt und Gesittung, für das Recht. Darum hat sich das Volk immer wieder besonnen auf die ihm in der christlichen Religion gegebenen ewigen Grundlagen alles sittlichen, sozialen und politischen Lebens. Wenn nun auch gegenwärtig im Vaterlande alles im Flusse und in der Umbildung begriffen und fast keine Autorität mehr vorhanden ist, die nicht wankend geworden, wenn dem Volksbewufstsein die einfachsten politischen Grundsätze zu entschwinden drohen, nämlich dafs nur Gerechtigkeit ein Volk erhöht und erhält, dafs Staat und Kirche, Gemeinde und Familie selbständige Bildungen sind, die einander nicht aufsaugen dürfen, so vertrauen wir doch auf die gesunde Natur des Volkes, dafs sie die kräftigen Irrtümer der Zeit überwinden werde. An die sittliche Bestimmung seiner Nation zu glauben, ist eine heilige Pflicht.

Vor allen deutschen Staaten aber sollte der preufsische Staat es nicht vergessen, wie sehr sein Volksleben nach Ursprung und Geschichte mit religiösen Bewegungen verflochten ist, von den Zeiten des heiligen Adalbert von Prag an bis zur Zeit des Kulturkampfes. Das Ordensland verdankt seine Entstehung einer tief gehenden religiösen Begeisterung, die die Kreuzzüge hervorrief. Als die durch ihre Gewaltthaten zu Herren des Landes gewordenen Ordensritter sich einem sittenlosen und lasterhaften Leben hingaben, entstanden Parteiungen und Bürgerkriege; die deutsche Kultur verfiel und das Land wurde eine Beute der Polen. Zur Zeit der Reformation hat wieder das Ordensland vor allen andern deutschen Ländern die merkwürdigste Veränderung erfahren; seine kirchliche, nur auf Zeit gewählte Obrigkeit erklärte sich für eine weltliche und erbliche, was sehr einfach lautet, aber doch ein Umstand von grofser Bedeutung ist; die Rechte der Stände, die freiheitlichen Formen der Regierung und Verwaltung, die Bildung und Wohlhabenheit in den Städten und auf dem Lande, endlich der Charakter der Bevölkerung, das alles wurde durch die That des Hochmeisters ungünstig beeinflufst. Es hiefse die Psychologie leugnen, wenn man nicht zugestehen wollte, dafs die Geschehnisse der Vergangenheit auch noch in der Gegenwart fortwirken. Darum soll ein Volk seine Geschichte lernen, um seinen Charakter zu erkennen und um sich bessern zu können. Am meisten springt heute noch in die Augen, dafs der preufsische Staat zuerst der lutherischen Konfession zugethan war, dafs infolge politischer Wirren am Rhein das Herrscherhaus zur reformierten Kirche sich bekannte, und dafs dann später in diesem Staate die Union als eine neue Form religiöser Gemeinschaft zur Vereinigung der Lutheraner und Reformierten gestiftet wurde. Es war das aber, was wohl zu beachten ist, keine freiwillige Vereinigung der getrennten Kirchen. Der alte Dr. Martin Luther wäre damit gewifs nicht einverstanden gewesen. Diese Thatsachen zeigen, dafs der preufsische Staat in ganz besonderer Weise für religiöse Ideen interessiert

ist. Damit aber vergleiche man die Thatsache, dafs derselbe Staat seit der Einführung der konstitutionellen Verfassung seiner Idee nach zur christlichen Religion nur in einem staatsrechtlichen Verhältnis stehen soll, denn nach der Verfassung könnten wir auch Heiden, Juden, Azteken oder sonst was sein, die den christlichen »Religions-Gesellschaften« gewisse Rechte gewähren. Wer wundert sich noch, wenn es nach den Worten des Dichters geht:

»Leicht bei einander wohnen die Gedanken,
Doch hart im Raume stofsen sich die Sachen«?

Das Verhältnis zwischen Staat und Kirche ist aber ein viel innigeres, denn wir sind Preufsen, wir selbst sind die Religions-Gesellschaften. Es ist nicht preufsische Art, sich Klötze an die Beine zu binden in der Meinung, so liefse sichs trefflich marschieren. Wir wollen nicht, dafs der Staat die Kirche, oder dafs die Kirche den Staat schlägt, denn in jedem Falle sind wir selbst die, die die Schläge empfinden. In der Wirklichkeit hat auch der preufsische Staat jetzt vielmehr mit der Kirche zu thun als je vorher, aber nicht wie früher, als sie beiderseits durch ihre Organe Konkordate abschlossen. Auf beiden Seiten herrscht ein böses Mifstrauen; das alles edlere Empfinden erstickt. Für die Politiker des Rechtsstaates müfste es doch auffällig sein, dafs zwar christliche und nichtchristliche Volksvertreter, keineswegs aber Abgeordnete der Kirchen die kirchliche Gesetzgebung beraten und mit darüber entscheiden. Natürlich, dafs vielen Politikern der noch vorhandene christliche Geist sehr hinderlich ist. Am liebsten möchten einige zur Staatseinheit noch die Religionseinheit hinzufügen, andere möchten lieber die Religion durch eine Staatsphilosophie ersetzen, dann wäre mit einem Schlage eine Unzahl von Schwierigkeiten für die Gesetzgebung beseitigt, wir hätten einen Staat, wie ihn alle Heiden haben, und die Staatsallmacht wäre fix und fertig. Aber dann wäre ja aus dem preufsischen Staate etwas geworden, das mit seiner ganzen Vergangenheit im Widerspruch stände. Das ist nicht möglich, wie aus der Eiche keine Buche werden kann. Oder es wäre der Anfang vom Ende, denn ein Staat besteht nur so lange, so lange er dem Prinzipe getreu bleibt, das ihn geschaffen. Wie hart im Raume sich die Sachen stofsen, wie wenig die wirklichen Menschen nach der Theorie vom konstitutionellen Rechtsstaate denken, das zeigt sich insbesondere jedesmal, wenn die Frage erörtert wird, welcher Geist in den Schulen herrschen soll. Soll das Gesetz christliche Schulen als Norm hinstellen oder soll es religionslose Schulen erzwingen? Hier treffen die schärfsten Gegensätze aufeinander; aber die meisten Gegner des Christentums wollen die Frage nicht entscheiden nach den Grundsätzen des Rechts und der Freiheit, sondern sie als reine Zweckmäfsigkeitsfrage behandeln, was die parlamentarische Mehrheit will, soll gelten.

Wer die Schule hat, so glaubt man, der habe die Zukunft. Wir wissen aber, dafs die Zukunft dem Christentum verheifsen ist als einer welterlösenden Religion; und einstweilen hat der Kenner der Geschichte noch keine Ursache, an der Erfüllung dieser Verheifsung zu zweifeln. »Man meistert nicht ungestraft die Werke der Geschichte.« (Treitschke.)

Als eine zweite Ursache der herrschenden Feindschaft und Gleichgiltigkeit gegen die christliche Religion betrachten wir die grofsen Veränderungen, die namentlich auf dem Gebiete der protestantischen Kirchen vor sich gegangen sind.

Die Kirchen waren früher im Bewufstsein der Menschen eine reale Lebensmacht und konnten sich der staatlichen Eingriffe in ihre Angelegenheiten erwehren. Auf das Leben der protestantischen Kirche in Preufsen hatte die Staatsgewalt aber immer einen sehr grofsen, wenn nicht den gröfsten Einflufs. Mehr als in andern Ländern betrachtet sich der evangelische Geistliche in Preufsen als dem Staate amtlich verpflichtet. Ja, ein zur preufsischen evangelischen Geistlichkeit in Beziehung stehender — und im lieben Schwabenlande wohnender — Schriftsteller schreibt geradezu in seinen Erörterungen über Kirchliche Fragen der Gegenwart, das kirchliche Amt wäre zugleich ein staatliches, wovon freilich die heilige Schrift nichts weifs. Zugleich leistet er sich den echten Schwabenstreich, von einem protestantischen Kaisertum deutscher Nation zu reden, was zugleich eine Unkenntnis der Reichsverfassung und eine Verkennung der Idee des alten Kaisertums verrät. Das nebenbei. Früher besorgte der Geistliche im alten Preufsen neben seinem kirchlichen Amte noch solche Funktionen, für die jetzt vom Staate besondere Behörden eingerichtet sind. Was er an kirchlicher Freiheit einbüfste, das ersetzte ihm in seinem Ansehen doppelt und dreifach die staatliche Unterstützung. Aus der Geschichte her ist also das Verhältnis des Geistlichen zum Staate wohl begreiflich. So lange sich der Staat zum Christentum bekennt, was beim alten Preufsen entschieden der Fall war, sehen wir darin nichts Verfängliches; aber nach der Sanktionierung der Verfassungsurkunde mufste die Stellung des Geistlichen und die ganze Organisation der Landeskirche eine freie und würdige werden, was auch der König Friedrich Wilhelm IV. ganz richtig erkannte und bezeugte, leider aber nicht durchzuführen vermochte. Wenn trotzdem die Haltung der Geistlichen dieselbe geblieben ist, als sei nichts geschehen, was sie irritieren könne, so mag dafür der Gedanke bestimmend sein, nicht durch offenen Widerspruch gegen Grundsätze und Mafsnahmen der jeweiligen Staatsregierung, sofern sie kirchliche Interessen verletzen, den Gemeindegliedern ein gefährliches Beispiel zu geben oder in den Verdacht einer unpatriotischen Gesinnung zu kommen. Aber die Ver-

quickung des geistlichen Standes mit der sogenannten konservativen Partei verführt den einzelnen Geistlichen zu einer historischen und politischen Auffassung der deutschen Dinge im Staate und im Reiche, die weder der Wahrheit, noch dem Ernste des Christentums entspricht. So erleben wir es denn auch, dafs sich unsere Geistlichkeit leider in politischen und religiösen Kämpfen zu Zwecken nutzbar machen läfst, durch die das christliche Leben nicht gefördert wird. Für die Diener am Worte Gottes geziemt sich nicht, was sich die Volks- und Festredner in Stadt und Land gestatten.

Wir haben zur Zeit des Kulturkampfes den preufsischen Staat und die katholische Kirche als zwei mächtige Gegner sich messen sehen. Beide fafsten einander scharf ins Auge, beobachteten das gegenseitige Verhalten und trafen darnach ihre Mafsregeln zum Angriff oder zur Verteidigung. Hierbei spielte jedoch die protestantische Glaubensgemeinschaft im allgemeinen keine beneidenswerte Rolle; ihre Stellung war nicht korrekt und trug dazu bei, den kirchenpolitischen Streit recht zu verbittern. Wie es in solchen Fällen immer geht, so geht es auch heute: die Kämpfer sind streitmüde und verträglich geworden; aber der zweifelhafte Zuschauer, der sich manchen Stofs geduldig gefallen liefs, hat des keinen Gewinn. Für ihn geht die Not erst an.

Wir ersehen das u. a. auch aus den Ausführungen des konservativen »Reichsboten«, des sogenannten Pastorenblattes, über die Unterredung des deutschen Kaisers mit dem Oberhaupte der katholischen Kirche. Für die evangelische Kirche, deren Standpunkt der »Reichsbote« zu vertreten meint, ist es allerdings keine Empfehlung, wenn der Papst in Rom um Rat angegangen wird in Fragen der inneren deutschen Politik. Es ist das eben nichts weiter als die offene Anerkennung des Umstandes, dafs die evangelische Kirche in ihrer derzeitigen Form als Staatskirche schon längst aufgehört hat, einen nennenswerten Einflufs auf die ihr eingegliederten Volksmassen auszuüben. In Preufsen trägt nicht die Kirche den Staat, sondern umgekehrt, der Staat hält die Kirche, ein sehr betrübendes Verhältnis. Unter diesen Umständen kann es natürlich nicht Wunder nehmen, wenn die weltliche Macht da Unterstützung sucht, wo noch von wirklicher Kraft und mächtigem Einflufs geredet werden kann. Die evangelische Kirche, voran ihre Oberen, aber sollte, statt wie der »Reichsbote« zu klagen und zu jammern, ebenso wie die katholische Kirche im starken Kampfe ihr Recht und ihr Leben erweisen. Nur dann wird sie in der Folgezeit wieder die Beachtung verdienen, die ihr ehedem von den Fürsten und Völkern geschenkt wurde. Aber statt dessen überbieten sich die einzelnen Landeskirchen geradezu in dem Bestreben, den Beweis für ihre innere Haltlosigkeit zu erbringen.

Der Katholizismus steht dagegen viel freier da und behauptet wenigstens noch das Prinzip, dafs die christliche Gemeinschaft von der staatlichen und nationalen durchaus unabhängig sein mufs. Die katholische Kirche, obschon sie an schweren Gebrechen leidet,*) — eins der schwersten ist wohl die neuerdings bekannt gewordene opportunistische Gesinnung des Papstes, sein Pakt mit der französischen Revolution, — hat wegen ihrer Festigkeit eine gröfsere Macht über ihre Bekenner, nicht aber, wie oft geglaubt wird, weil die Katholiken so viel dümmer und bornierter wären als die Protestanten. Eine solche Kirchengemeinschaft kann sich präsentieren, und hat man sie vor Jahren vielfach geschmäht, so mufs man heute desto mehr mit ihr rechnen und zumeist auch sich nach ihr richten. Überhaupt hat sich die katholische Kirche nie solche Eingriffe in ihr Gebiet gefallen lassen wie die evangelische Kirche, die leider viel mehr der Staatsomnipotenz und der Staatsraison huldigt.

Dieses Verhalten der Evangelischen liegt aber nicht im Wesen des Evangeliums begründet, denn das hat seine Märtyrer; auch ist es keine notwendige Eigenschaft des Protestantismus, denn der protestiert ja gegen jede Bedrückung des religiösen Geistes. Das geschieht auch heute noch in der Kirche der Augsburgischen Konfession. Nein, der Stand der protestantischen Bekenntnisse ist in Preufsen nicht mehr derselbe geblieben. Unter Friedrich Wilhelm III. wurden die Bestrebungen lebhafter als je betrieben, die beiden Bekenntnisse zu verschmelzen. Zwar hatte sich in früheren Jahrhunderten dasselbe Streben gezeigt, aber es war von kirchlichen Personen ausgegangen, und man dachte dabei nicht an Gewaltmittel. Jetzt dagegen gingen die Versuche unmittelbar vom Staate aus, und es wurde, um nur einigermafsen einen Erfolg zu erreichen, nicht immer das Recht und die Gewissensfreiheit geachtet. So schreibt z. B. ein berühmter Kirchenhistoriker darüber, »Recht war's nicht,« aber hinterher freut er sich doch, dafs das Unrecht gelungen sei. Wir danken für die christliche Tiefe, die sich in solcher Auffassung bekundet, und

*) Dafs in der katholischen Kirche auch nicht alles Gold ist, was glänzt, beweist der kürzlich erfolgte Austritt des Grafen Paul von Hoensbroech (spr: oe = u!) aus dem Jesuitenorden. Wir kennen diesen Herrn aus seinen Schriften als einen begeisterten Verfechter der »Gesellschaft Jesu«, die wohl die edelste Frucht am Baume des Katholizismus genannt wird. Wer von den in den »Stimmen von Maria Laach« — einer nur von Jesuiten bediente Monatsschrift — veröffentlichten Abhandlungen einige gelesen hat, der kann nicht umhin, der wissenschaftlichen Thätigkeit des Ordens grofse Anerkennung zu zollen. Seine unmittelbar auf das praktische Leben gerichtete Wirksamkeit ist uns allerdings höchst unsympathisch; jedoch erscheint sie uns nicht als seelenverderblich und staatsgefährlich, wie die unbewiesene Behauptung der Jesuitenvertreiber lautet.

wir sind überzeugt, der alte Luther hätte sich auch dafür bedankt. So giebt es denn nun wohl eine grofse unierte Kirchengemeinschaft, schlechtweg evangelische Landeskirche genannt; aber daneben bestehen noch lutherische und reformierte Gemeinden, die an den Bekenntnisschriften festhalten. Die Union aber hat keine Bekenntnisschrift, auf die ihre Diener verpflichtet werden; darum herrscht in ihr ein zerfahrenes, unsicheres Wesen, negative und positive Gröfsen in verschiedener Potenz streiten um die Herrschaft, und selbst in ihrer Mitte wachsen die Helden, die mit dem Scheine der Gelehrsamkeit die allerheiligsten Artikel des christlichen Glaubens zu vernichten gedenken, — als ob mein Glaube von dem gelehrten Geschwätz eines Theologen abhinge! Wo das Salz dumpf wird, womit soll man salzen? Das sind die Ursachen, politische Ereignisse anderer Art wirkten kräftig mit, woraus die grofse Entfremdung und Gleichgiltigkeit gegen Christentum und Kirche hervorgegangen ist, die sich in breiten Volksschichten findet, besonders unter den Gebildeten. Und nirgends ist diese Abneigung gröfser als im Gebiete der Union und in ihrem Ausgangspunkte und Hauptsitze, in Berlin.

Die tiefer liegende Ursache, aus der im Anfange dieses Jahrhunderts das Projekt der kirchlichen Union hervorging, war nicht wie vordem der Glaube, »an eine heilige, katholische, apostolische Kirche, die Gemeinschaft aller Gläubigen,« sondern die Idee des Staates. Man unterschätzte, was sich doch im Kampfe gegen Napoleon so trefflich bewährt hatte, die

Liebe des Vaterland's,
Liebe des freien Mann's —,

und wähnte, es würde zur Festigkeit des Staates sehr beitragen, wenn alle seine Bewohner oder doch die Mehrzahl derselben einen und denselben Glauben hätten. Wie klein ist doch der Gedanke, Politiker, die immer ein gefährliches Handwerk treiben, würden durch ihre Mittel fertig bringen, was seit der Reformation von den edelsten Gliedern beider Kirchen als ein nach langer Zeit erst zu erreichendes Ziel hingestellt worden war. Man verkannte also vollständig, dafs die Aufgabe des Christentums weit über die Aufgaben aller rein menschlichen Gemeinschaften, auch der des Staates, hinausgeht, und dafs die Christenlehre nicht eine Staatsreligion ist wie das antike Heidentum. Wie aber der Staat von der bestehenden Religion abstrahiert, so schiebt die Union die Bekenntnisschriften beiseite, und die daraus entsprungenen Zustände des Volkslebens wären schon viel früher schier haltlos geworden, wenn nicht des Volkes Hang am alten Glauben und seine glückliche Unwissenheit und naturwüchsige Geradheit gegen jene verkehrten Mafsnahmen ein starkes Gegengewicht gewesen wären. Zur Entschuldigung der schwächlichen Haltung der Geistlichkeit und

der Bevölkerung, abgesehen von einigen rühmlichen Ausnahmen, können wir hinweisen auf die Abspannung aller Kräfte, die sich naturnotwendig nach den furchtbaren Anstrengungen der Freiheitskriege einstellen mufste. Zugleich wurde das Volk durch den Mammon der Redensarten bethört, um ein Wort des Fürsten Bismarck zu gebrauchen. So erklärt es sich auch, dafs der Union von vornherein der ideale Schwung fehlte, der die Reformation beseelte. Entstand aus der Reformation das Forschen in der Schrift, aus der Union nur erklärlich ist die nicht geringe Unwissenheit in allen religiösen und kirchlichen Fragen, woran die Zeit krankt, die Gesinnung vieler Christen, sich behaglich zu fühlen in dem unsicheren Schwanken zwischen Bejahung und Verneinung der Hauptartikel der Christenlehre, es aber nur beileibe nicht zu einer klaren und entschiedenen Haltung kommen zu lassen. Und als sich die evangelische Union zu schwach zeigte, in der hohen Politik die christliche Moral zur Geltung zu bringen, wovon Stahl und Hengstenberg so viel gesprochen hatten, als von den führenden Geistern dieselben Prinzipien verleugnet wurden, die mit gesalbten Worten durch Jahrzehnte hindurch als heilig und unantastbar hingestellt worden waren, da ist sie denn nun zur Strafe auch zu schwach geworden, gegen die in den Massen aufgewühlten Leidenschaften einen starken Damm zu bilden. Nichts wird von der Sozialdemokratie mit mehr Verachtung behandelt als die evanlische Kirche. Soweit geht jedoch die Verblendung, dafs wir die Schuld nicht bei uns selber suchen, sondern sie den Juden aufbürden. Es hat aber ein jedes Volk die Juden, die es verdient.

Ein Hauptmittel zur allgemeinen Durchführung der Unionsbestrebungen war natürlich die Volksschule und die religiöse Bildung der Volksschullehrer. Beides hat denn auch der Staat in seinem Sinne trefflich gebraucht, und die evangelische Geistlichkeit hat dazu mitgeholfen. Heute wundern sich die Geistlichen nicht so sehr darüber, dafs bei ihnen selbst der Unglaube bergehoch liegt, sondern über den irreligiösen Geist, der in der Lehrerschaft sein Wesen treibt, aber nicht mehr und nicht minder als in den andern Ständen auch, und sie eifern um die Erhaltung des kirchlichen Einflusses auf die Volksschule, d. h. wie sie diesen Einflufs verstehen. Die Ankläger beachten wohl zu wenig, dafs vornehmlich die Volksschule der Erisapfel in den politischen Kämpfen ist. Jede Verschiebung der Parteien im Abgeordnetenhause, jede Änderung der Ansichten im Kultusministerium schlägt ihre Wellen bis zur fernsten Dorfschule. Nun bedenke man, dafs die Lehrer doch auch Menschen sind, die von dem Gewoge der Leidenschaften und Tagesmeinungen berührt werden. Präsentieren sich ihnen die christlich sein wollenden Parteien, so bemerkt jeder, der sie prüft, ihre Halbheit, Kraftlosigkeit und innere Auflösung; wie urteilt erst der, der auch ihre Geschichte kennt, ihren Abfall

von den Grundsätzen, die früher in Preufsen wirklich als konservativ und christlich gegolten haben. Wohin sollen nun die Lehrer sich wenden? Solche Zustände sind geeignet, den christlichen Geist in der Lehrerschaft, im Volke überhaupt, zu verwirren. Aber nur schwache Naturen können zu der Meinung gelangen, dafs im nationalen und politischen Leben die allgemeinen Sittengesetze — verächtlich wohl »hausbackene Moral« genannt — keine unbedingte Geltung zu beanspruchen haben.

Als einen Versuch, auch die katholische Kirche in den Bereich der Staatsgewalt zu ziehen, betrachten wir die eine Zeitlang erstrebte Simultanisierung der Volksschulen. Wie kurzsichtig, einer diplomatisch so geschulten Kirche gegenüber, die in Deutschland auf die Stimme des Bischofs von Ketteler lauschte, dessen Namen ein die Wahrheit und Freiheit liebender Protestant auch nur mit Hochachtung nennen kann, wenn er die Schriften dieses ausgezeichneten Kirchenfürsten gelesen. Nun hat aber die katholische Kirche tapfer Stand gehalten, was einen Sieg der Geistesfreiheit bedeutet, dessen sich auch die Protestanten erfreuen werden, wenn ihre Zeit gekommen ist und sie sich wieder auf die Grundprinzipien des christlichen Glaubens und der kirchlichen Bekenntnisse besinnen lernen.

Sollte nicht auch in dem theologischen Studium eine zwar geringfügigere, aber doch mitwirkende Ursache enthalten sein, dafs es mit der evangelischen Sache so schlecht steht?

Bedürfen die Lehrer für die zweckmäfsige Unterweisung des jungen Volkes der pädagogischen und methodischen Schulung, so doch im selbigen Mafse die Geistlichen, die zu allem Volke reden und in ihrem Kreise noch mannigfaltigere Verhältnisse zu berücksichtigen haben, wenn ihre Lehren, Vermahnungen und Trostworte als fruchtbringende Samenkörner wirken sollen. Einem Lehrer stehen eine Menge von Ordnungsmafsregeln zu Gebote, durch deren sichere und gerechte Handhabung allein er schon mäfsige Erfolge erzielen kann. Solche Befugnisse besitzt der Geistliche nicht; auch kennt man ja weit und breit keine Kirchenzucht mehr; deshalb bedarf der Diener der Kirche der gröfseren psychologischen Einsicht und des anhaltenden pädagogischen Studiums, um die Geistesfrische zu behalten und das Taktgefühl zu gewinnen, die seiner Persönlichkeit und seiner Amtsthätigkeit eine bleibende Wirkung sichern. Wenn Christus sagt: Lehret alle Völker! so meint er ganz selbstverständlich, dafs dieses Lehren auch in der bestmöglichen Weise geschehen solle. Das ist doch gewifs nicht zu bezweifeln.

Nun betrifft das geistliche Studium, wie es heute geregelt ist, gewifs gute und notwendige Sachen. Aber mit der Erziehungswissenschaft und dem, was dazu gehört, beschäftigt sich der angehende Theologe nicht um seines Amtes willen, sondern höchstens

nebenbei aus eigenem Interesse. Der Kursus im Lehrerseminar, der sechs Wochen dauert, befähigt aber wohl nicht einmal dazu, später als Lokal- oder Kreisschulinspektor die Schularbeit der Lehrer sachgemäfs beaufsichtigen zu können. So entsteht also ein unwahres und unfreies Verhältnis zwischen Geistlichkeit und Lehrerschaft, das schon viel böses Blut erzeugt hat. Dadurch ist zwischen beiden Ständen eine persönliche Gereiztheit und ein gegenseitiges Mifstrauen entstanden, die beide so leicht nicht zu beseitigen sind. Wo aber das Verhältnis der Über- und Unterordnung aufgehoben ist, da, haben wir bemerkt, gehen beide Stände mit höflich-kalter Gleichgiltigkeit aneinder vorbei.

Wir beklagen das sehr. Ohne Mithilfe der Geistlichkeit ist es unmöglich, eine volkstümliche Organisation der Schuleinrichtung und Schulverwaltung herbeizuführen, denn kein Mensch sonst ist so imstande, das Volk für die Geltendmachung seiner Rechte an der Schule zu erwärmen; kein anderer hat einen Ort, wo er so ungeschminkt aus seinem Gewissen heraus vor allem Volke die Wahrheit bekennen darf. Das wufsten sogar schon die heidnischen Römer, darum kämpften sie pro aris et focis. Heute hat man aber, wie es scheint, im deutschen Volke kein Gefühl mehr für die Heiligkeit des Herdes und des Altars, denn sonst würde die Achtung vor diesen höchsten und ehrwürdigsten aller menschlichen Einrichtungen bei der Gesetzgebung wohl zum Ausdruck gebracht werden.

Sind diese Ausführungen richtig, dann ergiebt sich daraus die die These: Die Regelung der kirchlichen Rechte am Schul- und Erziehungswesen bewirkt nur dann eine nachhaltige Förderung des christlichen Lebens, wenn die Kirchen, gegründet im Worte Gottes, volle Freiheit haben, unbeeinflufst von staatlichen Gewalten und Ideen, selber sich eine Verfassung und Verwaltung zu zu geben, wie es ihrer Würde und Aufgabe entspricht.

Was ist aber auf pädagogischem Gebiete für die Kirche zu erstreben?

Wir dürfen bei unsern Erwägungen nicht übersehen, dafs in den thatsächlich gegebenen Verhältnissen zwischen Staat und Kirche Differenzen obwalten, die noch nicht zum Austrag gekommen sind, obwohl sie sich immerfort in störender Weise geltend machen. Bezüglich der katholischen Kirche ist das unbestritten. Hinsichtlich der evangelischen Kirchen und Gemeinschaften ist das geschichtlich gewordene, nicht erst neuerdings geschaffene Verhältnis noch schädlicher und unhaltbarer. Es tritt nur öffentlich nicht so hervor, teils weil es vielen Evangelischen als die rechte Ordnung erscheint und nach ihrer Meinung die Kirche vielleicht noch etwas mehr vom Staate beherrscht werden mufs, teils weil es mit allen Mitteln verhüllt wird und leider der Mehrheit

der sich ihrer höheren Bildung rühmenden Protestanten auch verhüllt werden kann, wie hätte sonst die vor einigen Jahren von einem Führer der »konservativen« Partei hervorgerufene Bewegung so jämmerlich im Sande verlaufen können? Freilich waren es nicht die rechten Männer, die auf den Schauplatz traten. »Eine Partei, deren Mitglieder stets davor zittern müssen, verabschiedet, geächtet oder sonstwie zerschmettert zu werden, hat für eine selbständige Aktion nicht die Kraft.« Dieses Urteil des Fürsten Bismarck halten wir für richtig.

Nun ist aber der Fall möglich und sogar sehr wahrscheinlich, dafs eine sich wieder erhebende und befreiende Kirche im Bewufstsein ihrer grofsartigen Aufgabe darauf besteht, eigene Kirchenschulen zu gründen, worin aller Unterricht nach den Bestimmungen eines freien Kirchenwesens unter Berücksichtigung billiger Anforderungen des Staates erteilt wird. Nicht nur der kirchlichen Gesamtheit, sondern auch jedem einzelnen Kirchspiel müssen wir die Freiheit zuerkennen, in der Weise handeln zu dürfen. Freilich könnte jemand meinen, die Ausführung solcher Pläne würde schon an den Kosten scheitern. Aber wer weifs? Wenn wirklich religiöses Interesse im Volke wieder erwacht, dann ist die kirchliche Gemeinschaft zu denselben Opfern bereit, die jetzt den bürgerlichen Gemeinden auferlegt sind. Und an Freiwilligen fehlt es dann auch nicht, was ein Blick auf die katholische Kirche und auf Nordamerika lehrt. Die Entwickelung der christlichen Kirche zeigt uns, dafs das religiöse Interesse, einmal vorhanden, alle andern Interessen an Stärke übertrifft. Wenn aber der Staat beharrlich der Kirche die ihr gebührende Freiheit und Unabhängigkeit verweigert, dann entsteht dadurch ein Kampf, dessen Folgen gar nicht zu übersehen sind. Wir sind darum mit vielen Männern, die die gegenwärtige Lage der Kirche als eine unwürdige betrachten, der Meinung, dafs es die höchste Zeit ist, diesem Zustande ein Ende zu machen. Es ist noch möglich, die schwebenden Fragen friedlich und erfolgreich für das kirchliche und staatliche Leben zu lösen, wenn man allerseits das Recht und die Freiheit des Bürgers im Rahmen der Staatsverfassung und die Anknüpfung an überlieferte Gewohnheiten und Verhältnisse als norm- und formgebende Prinzipien für die Ordnung der gesellschaftlichen Angelegenheiten anerkennt.

Es kann auf dem gegenwärtigen kirchlichen Standpunkte auch erörtert werden, ob es nicht für das kirchliche Interesse förderlicher sei, auf jegliche Verbindung mit der vom Staate allein geleiteten Schule zu verzichten und entschieden auf Beseitigung des staatlichen Religionsunterrichtes zu dringen. Durch eigene Beauftragte könnte die Kirche in besonderen Schulen der Jugend die erforderliche religiöse Belehrung erteilen lassen. Kirchliches Bewufstsein würde dadurch unzweifelhaft geweckt werden. Es ist

gar so unmöglich nicht, dafs sich späterhin das Sonntagsschulwesen dahin gestaltet.

Aber mag nun das erste oder das zweite geschehen, eine befriedigende Lösung der Schwierigkeiten, die eine richtige Organisation des Schulwesens bereitet, ist es nicht.

Wer die Kämpfe des bürgerlichen und politischen Lebens nicht noch durch Hineintragung religiöser Gegensätze verschärfen will, der mufs wünschen, dafs den christlichen Kirchen eine gerechte Stellung zur Schule gegeben werde. Der wird auch mit uns den Grundsatz Dörpfelds vertreten, dafs die Schulen für allgemeine Bildung nicht hauptsächlich Anstalten für staatliche oder kirchliche Zwecke, sondern in erster Linie Hilfsanstalten der Familienerziehung sein müssen. Der Schulbezirk mufs deshalb zu einer beseelten Gesellschaft werden, beseelt durch das Interesse an der Schule, zu einem Verbande von Hausvätern, zu einer rechtlich freien Körperschaft, die bestimmte Rechte und Pflichten an ihrer Schule hat. Aber auch als ein Mittel des Ausgleichs zwischen Staat und Kirche empfiehlt sich die Einrichtung freier, sich selbst verwaltender Schulgemeinden. Sie sind gleichsam neutrale Gebiete, auf denen jene beiden gewaltigen Lebensmächte in friedlicher Vereinigung an der Erziehungsarbeit mitwirken. Nur so scheint es uns möglich, die Rechte der Familie, der kirchlichen und bürgerlichen Gemeinde und des Staates angemessen zu vereinigen, wie denn auch die Pädagogik dabei zu dem ihr gebührenden Ansehen kommen kann. Ebenso bietet diese Form der Schulorganisation die Gewähr dafür, dafs die Interessen der gewerblichen Arbeit, der Vereine für Volksbildung und Volkswohlfahrt und zur Hebung des Volksgeschmacks nicht aufser Acht gelassen werden, dafs vielmehr diese Formen der bürgerlichen Vereinigung einen rechtlich geordneten Einflufs auf das innere Leben der Schulen erlangen können.

Die Regelung des kirchlichen Anrechts an der Schule wird auch sehr gehindert durch die Folgen der Civilstandsgesetzgebung. Es leben im preufsischen Staate heute schon viele Ungetaufte deutscher Abkunft; ihre Zahl wird jährlich gröfser. Es ist klar, dafs die Kirche diese Leute nicht herzlos ihrem Schicksal überlassen darf; aber sie schlägt sich doch selber Wunden, wenn sie solche aufserhalb ihrer Gemeinschaft aufgewachsenen Personen kurzweg als ihr zugehörig betrachtet. Was zur Beseitigung dieses Notstandes geschehen könne, das ist sehr schwer zu sagen. Aufser diesen Ungetauften giebt es aber auch viele Getaufte, die der Kirche und dem Christentum überhaupt den Rücken wenden und ihre Kinder nicht in eine christliche Schule schicken oder wenigstens nicht am Religionsunterrichte teilnehmen lassen wollen. Vielleicht ist die Zahl dieser Abtrünnigen und Abgeneigten gröfser, als man gewöhnlich annimmt. Dafs ist gewifs jedem kirchlich ge-

sinnten Christen sehr schmerzlich; aber dieser Zustand ist nun einmal vorhanden und vorläufig nicht zu ändern. Schon die Klugheit gebietet, mit der also gegebenen Sachlage zu rechnen. Noch mehr aber ist vom Standpunkte der Moral und der Freiheit zu erklären, dafs diesen Leuten das Recht zustehen mufs, auf dem Boden der allgemeinen Sittenlehre ihren Kindern einen solchen Unterricht geben zu lassen, wie er ihrem Wunsch und Willen entspricht. So wenig die Kirchlichen und Gläubigen vergewaltigt sein wollen, ebenso wenig soll man die Andersdenkenden vergewaltigen.

Wir dürfen aber annehmen, dafs die Masse des Volkes, die grofse Mehrheit, obwohl von unchristlichen Einflüssen sehr durchsetzt, im allgemeinen noch am Christentum in der Form einer protestantischen oder der katholischen Kirche festhält, und zwar sowohl in Folge der langen Gewohnheit, als auch aus wirklichem Herzensbedürfnis. Es ist also wohl möglich, die Bekenner der christlichen Religion nach konfessionellen Schulgemeinden auf kommunaler Grundlage zu gliedern. Zwar würden sich dann auch sicherlich simultane Schulgemeinden bilden, aber gewifs nur sporadisch. Daneben aber mufs Freiheit sein für solche, die aufserhalb der christlichen Gemeinde leben und sterben wollen. Sie können sich ihre Schulen einrichten, wie sie wollen, nur dafs sie den staatsgesetzlichen Anforderungen zu genügen haben. Auch wo solche Leute nur vereinzelt leben, möge man ihre Kinder nicht zum Religionsunterrichte zwingen, denn das macht die Eltern nur verstockter und halsstarriger. Diese rechtliche und freiheitliche Ordnung mufs dann auch bei der Aufbringung der Kosten für die Unterhaltung der Schulen berücksichtigt werden. Es darf niemand zu doppelten Lasten verpflichtet werden, worüber sich die unterdrückten deutschen Schulen in Österreich oder die christlichen Privatschulen in Holland so sehr beklagt haben.

Heifst das aber nicht den Unglauben schützen und stärken? Nein, sondern auch ihm sein Recht gewähren! Doch ängstlichen Gemütern zum Troste sei es gesagt: zwar nicht diese platten, gelehrten und gescheitelten Christen ohne Grundsätze, ohne Mark und Kraft, und ohne Rückgrat nach unten und oben, aber wohl eine freie in Gottes Wort, den Bekenntnissen und Überlieferungen der Kirchengeschichte fest gegründete und strenge Glaubensgemeinschaft, die allein wird die Aufsenstehenden anziehen und in den Gleichgiltigen neues Leben wecken. Stellt nur erst das Licht des Christentums wieder auf den Leuchter, dann soll es schon in den Herzen und Köpfen wieder helle werden. Dafs aber ein Mensch durch freie Wahl zur Tugend gelange, frommt der Welt mehr, denn dafs zehn durch Zwang dazu getrieben werden. In der Kirche Christi ist Raum für Gelehrte und Ungelehrte, für die Tugendhelden und auch für arme Sünder; hier sind sie als

Menschen alle gleich, denn sie ermangeln alle des Ruhms, den sie vor Gott haben sollen. Aber es ist eine freie Sache und kein Knechtsdienst, ob man Christ sein will oder nicht. Wir verachten auch die nicht, die nicht mit uns denselben Glauben haben; die offenen, ehrlichen Feinde hat die Kirche nicht zu fürchten, aber wohl die Totengräber in ihrer eigenen Mitte, denn die verwirren die Gewissen.

Wir verwerfen das bureaukratische Schulwesen in jeder Form, ganz gleich, ob der Staat oder ob die Kirche darin den Haupteinflufs ausübt. Darum erstreben wir ein volkstümliches Schulwesen auf der Grundlage des Familienrechts. Eine bessere Lösung der Schwierigkeiten, die das Problem der Schulorganisation bereitet, als die von pädagogischer Seite schon längst vorgeschlagene, nämlich innerhalb der bürgerlichen Gemeinde konfessionelle Schulgemeinden zu gründen, die nach dem Prinzip der Selbstverwaltung ihre Schulangelegenheiten unter Mitwirkung staatlicher und kirchlicher Organe verwalten, ist uns nicht bekannt. Wie eine solche Schulgemeinde einzurichten ist, welche Befugnisse ihr zuerkannt werden können, was über die Verbindung der einzelnen Schulgemeinden zu sagen ist, wie die beaufsichtigenden und verwaltenden Körperschaften nach oben hin zu gliedern sind, bezüglich alles dessen verweisen wir auf Dörpfelds Schulverfassungsschriften. Es genüge hier die Bemerkung, dafs eine Schulorganisation nur dann volkstümlich ist, wenn sie sich dem Bildungsstandpunkte, den Anschauungen und Lebensverhältnissen der Bevölkerung in den einzelnen Landschaften des Staatsgebietes wirklich anschmiegt. Das Detail der Schulreform läfst eine verschiedene Gestaltung zu.

Wenden wir uns nun zu Einzelheiten, die kirchliche Rechte und Interessen betreffen.

Von wahrhaft christlichem Geiste erfüllte Schulgemeinden werden nicht nur den Religionsunterricht auf Grund des konfessionellen Bekenntnisses erteilen lassen, sondern auch den kirchlichen Beirat in ihren Schulangelegenheiten nicht entbehren wollen. Dafs sie auch den staatlichen Ansprüchen nachkommen, macht sich schon von selbst.

Eine christliche Schulgemeinde richtet also in der Regel nur eine Konfessionsschule ein, die allerdings den Kindern anderer Konfession ein bestimmtes Gastrecht gewährt. Das heifst aber noch lange nicht, wie man auf liberaler Seite so gerne sagt, »konfessionelle Hadersachen« zum Gegenstande des Religionsunterrichtes machen. Die streitigen Punkte zwischen den verschiedenen Kirchen sind nur für den Hadersachen, der dabei hadert, der sie scheut, wie ein gewisses Tier keine roten Lappen sehen kann, ohne in Aufregung zu geraten. Für den ruhig denkenden Christen sind es höchst interessante Gegenstände, die das Nachdenken herausfordern; für den Lehrer haben sie neben dem kirchengeschicht-

lichen auch ein psychologisches und ethisches Interesse. Leider sind sie nach diesen Gesichtspunkten unseres Wissens noch nicht behandelt worden. Wegen verschiedener Meinung in diesen Punkten kann kein rechter Christ seinen Gegner als religiös oder sittlich niedriger stehend bezeichnen. Wir dürfen aber auch darauf hinweisen, dafs die Parteien auf politischem, sozialem, medizinischem und pädagogisch-methodischem Gebiete, von den Sportsmännern zu schweigen, thatsächlich über ebensoviel minderwertige Dinge hadern, als Lutheraner, Reformierte und Katholiken je gethan haben. Es ist aber natürlich nicht unsere Meinung, dafs die Unterscheidungslehren den Kern des Religionsunterrichts bilden sollen. Das hat noch kein Lehrer und kein Geistlicher jemals behauptet.

Dieser konfessionelle Religionsunterricht wird in erster Linie im Auftrage der Schulgemeinde oder der Familien erteilt. Man wird auf evangelischem Standpunkte den Eltern das Recht zu einem solchen Auftrage nicht bestreiten können. Wenn die katholische Kirche darüber anders denkt, wenn sie sich vorbehält, den Lehrer zur Erteilung des Religionsunterrichtes zu bevollmächtigen, so wird dadurch doch die praktische Regelung der Sache in unserem Sinne so lange nicht beeinflufst, als sich der Wille der Eltern mit dem Willen der Kirche in Übereinstimmung befindet. Es ist zu beachten, dafs die kirchliche Gemeinde zur Schulgemeinde ein solches Verhältnis haben mufs, dafs sie auch als auftraggebend dasteht. Die Kinder als heranwachsende Glieder der Kirchengemeinschaft müssen doch bekannt werden mit den kirchlichen Einrichtungen und Gewohnheiten, Rechten und Pflichten; sie müssen die wichtigsten Thatsachen der geschichtlichen Entwickelung der Kirche kennen lernen und das Existenzrecht ihrer Kirche begründen können; man mufs den Kindern für all diese Dinge ein lebendiges Interesse, eine treue Hingebung und eine mannhafte Wertschätzung angewöhnen. Würde eine freie Schulgemeinde im Schofse einer freien Kirche und bedient durch kirchlich interessierte Lehrer nicht mit Freuden solche Interessen der Kirche wahrnehmen? Freilich, wenn die Pfarrer die natürlichen Autoritäten der Lehrer sein sollen, dann wird von alle dem nichts erreicht, wie der Augenschein lehrt.

Es ist der Kirche das Recht zuzuerkennen, teilzunehmen an der Verwaltung der Schulen, aller christlichen Schulen, die eine allgemeine Bildung erstreben. Sowohl die einzelnen Kirchengemeinden als auch die Kirchensprengel und Diözesen senden solche Mitglieder, die für die Entwickelung der Schulen ein wärmeres Interesse haben, in die Körperschaften, denen die Verwaltung der Schulsachen anvertraut ist. Wer soll also die kirchlichen Ansprüche und Anliegen zur Sprache bringen, sie an der rechten Stelle vertreten und ihnen Geltung verschaffen, aber auch die andern Berechtigten hören? Wer dazu von der kirchlichen Ge-

meinschaft entsendet wird, Männer aus dem geistlichen Stande und auch aus andern Ständen. Und dafs wir es ganz deutlich sagen: Diese Männer sollen als Vertreter und Beauftragte der Kirche handeln und nur ihr verantwortlich sein. Es sind nicht Angestellte des Staates wie die gegenwärtig im Schul- und Seminardienste stehenden Geistlichen, die vom Staate ernannt und nur ihm verantwortlich sind, und die in dieser Eigenschaft der Schule, den Lehrern und den Familien nicht als Vertreter der Kirche gegenüberstehen, obgleich sie sich oft als solche hinstellen. Wir wollen, dafs die Kirche frei sei, dafs sie durch eigene, nur ihr verantwortliche und darum mutigere Vertreter an der gesamten Leitung des höheren und niederen Schulwesens Anteil habe.

Wenn die Kirche irgendwo auf dem Schulgebiete gewisser Rechte bedarf, so mufs das ganz besonders bei den höheren und höchsten Schulen der Fall sein. Wären hier den christlichen Kirchen Recht und Einflufs gesichert, so brauchten sie der Volksschulen wegen nur wenig Sorge zu haben. Wenn die Jugend der oberen Gesellschaftsschichten im christlichen Sinne erzogen wird, wenn in diesen Kreisen wahrhaftes und nicht scheinbares Christentum herrscht, dann findet es sich ganz von selbst in den breiten Massen des ärmeren Volkes. Ebenso geht die Heuchelei, Lauheit, Gleichgiltigkeit und Feindschaft gegen christliches Wesen von oben nach unten, von den Gebildeten zu den Ungebildeten, von den Gelehrten zu den Ungelehrten, und nicht den umgekehrten Weg, wie der Berliner Oberkirchenrat einmal gemeint hat. Hat die Kirche die höheren Schulen verloren, so hat sie die Volksschulen mitverloren; und umgekehrt kann sie in den niederen Schulen fortan nur dann wirklichen, d. h. auf das Volksleben zurückwirkenden, Einflufs erlangen, wenn sie erst im höheren Schulwesen den ihr von Gott gegebenen Beruf zur Anerkennung gebracht hat. Was für kirchenpolitische Ziele aus dieser Erkenntnis entspringen, leuchtet von selbst ein.

Nicht minder gebührt der Kirche auch ein weitgehender Einflufs auf die Lehrerbildung, die heute zur reinen Staatssache geworden ist, und zwar nicht zu ihrem Vorteil, denn sie ist prinzipiell verkehrt eingerichtet, und praktisch betrachtet zu monoton, und was das Bedürfnis des Lebens anbetrifft, unzureichend. Die kirchlichen Vertreter müfsten in dem Kollegium, das das Schulwesen der Provinz zu leiten berufen ist, Sitz und Stimme haben und bei der Besetzung der Seminarstellen mitwirken. Nach unserer Meinung müssen vorwiegend reifere, im praktischen Volksschulamte erprobte Lehrer, die sich die erforderlichen fachwissenschaftlichen Kenntnisse erworben haben, im Seminare thätig sein. Wenn die nicht das Zeug haben, als Seminarlehrer und Seminardirektoren zu wirken, wer dann? Welche Garantien bieten denn die Theologen, die man hauptsächlich in die einflufsreichen, bestdotierten

Stellen des Seminardienstes beruft? Oder die Philologen? Wir wollen diesen Herren durchaus nichts vorwerfen, als ob sie alle ihre Sache schlecht machten. Aber das werden sie doch zugeben, dafs sie von Haus aus sich für einen zwar verwandten, aber doch einen andern Beruf vorbereitet hatten. Wäre es den Lehrern nicht möglich, sich auch in den Beruf eines Pfarrers einzuarbeiten? Nur die Verhältnisse sind es, die das eine gestatten und das andere verbieten. Wäre die Lehrerbildung richtig geordnet, dann fänden wir freilich nichts darin, wenn nicht ausschliefslich Volksschullehrer, sondern auch dazu befähigte höhere Lehrer und Geistliche im Seminardienste wirkten. Wir müfsten für die Geistlichen aber fordern, ihnen ausdrücklich ihren kirchlichen Charakter zu belassen. Dem langweiligen Einerlei der Lehrerbildung würde dadurch am wirksamsten entgegen gearbeitet.

Einer speziellen Beaufsichtigung der Volksschule und ihrer Lehrer durch die Geistlichen als Lokalschulinspektoren bedarf es nach einer solchen Ordnung der Dinge nicht mehr. Der Lehrer der Volksschule wie auch die Lehrerkollegien der höheren Schulen stehen unter der Aufsicht der Schulgemeinde oder des Schulvorstandes, dem der Lehrer angehören mufs. Es wird die Kirche im Schulvorstande vertreten durch ein in der Schulgemeinde eingesessenes Mitglied des Kirchenvorstandes. Keineswegs ist das unsere Meinung, dafs überall im Schulvorstande der Pfarrer Sitz und Stimme haben oder gar den Vorsitz führen solle. Das kann nur in der Schulgemeinde möglich sein, worin er seinen Wohnsitz hat, aber notwendig ist es nicht. Das innere Getriebe der Schule, was Lehrplan, Lehrbücher, Unterrichtszeit, Disziplin u. s. w. anbetrifft, leiten die Vertreter der niederen und höheren Körperschaften in der Schulverwaltung, also wieder unter Mitwirkung der Kirche. Das Organ dieser Kollegien ist für die Volksschule und Mittelschule der Kreisschulinspektor, für die höheren Schulen der Schulrat. Beide Posten müssen hauptsächlich mit seminaristisch und akademisch gebildeten Lehrern besetzt werden; mit Geistlichen nur dann, wenn diese vorher im Seminar tüchtig gearbeitet haben. Das überhebt den Ortsgeistlichen der Mühe, den Religionsunterricht im staatlichen Auftrage zu »überwachen« oder in denselben »eingreifen« zu müssen.

Alles in allem geht aus unsern Überlegungen das deutlich hervor: Wir wünschen die thätigste Mitwirkung der Kirche in der Erziehungs- und Schularbeit; aber wir verstehen darunter etwas ganz anderes und auch wohl etwas viel Edleres als die Herrschaft des geistlichen Einflusses auf dem Schulgebiete. Die Person des Geistlichen allein ist nicht der Träger des christlichen Geistes; dieser Geist ruht vielmehr bei der Gesamtheit der Christen, wozu doch die Lehrer auch gehören.

Das ist in einigen Hauptumrissen unsere Auffassung eines

freien, christlichen Schulwesens auf dem Boden einer freien Kirche. —

Zum Schlusse noch einige Bemerkungen.

Auch derjenige, der der Kirche nicht mit kaltem Herzen gegenübersteht, ja gerade der fühlt es, wie überaus schwer es ist, auf dem Schulgebiete den kirchlichen Rechten einen angemessenen Ausdruck zu geben und in der Theorie zur Geltung zu bringen. Wer Lehrern gegenüber auf die kirchlichen Rechte aufmerksam macht, der begegnet meist einem überlegenen Lächeln; will er dabei aber auch nachweisen, dafs die Standesinteressen der Lehrer gewahrt werden müssen, so mufs er auch andeuten, dafs der Geistliche nicht die Sphäre seines Berufes überschreiten darf, was dann leicht verletzt.

Das schlimmste Hindernis aber ist die traurige Lage, in der sich die Kirchen gegeneinander und gegenüber dem Staate befinden. Lange Zeit, es ist noch nicht lange her, hat es der Staat nicht einmal der Mühe wert gehalten, sich über die kirchlichen Anliegen genauer zu unterrichten. Die Geistlichen sind nach der herrschenden Staatstheorie beinahe ebenso Diener des Staates wie die Offiziere, nur auf einem andern Gebiete und in einer andern Form. Damit vermengen sich dann noch parteipolitische Dinge, die das Ansehen der Kirche noch mehr schädigen. Das alles schwächt ihren Einflufs auf das Volksleben. Es hilft nichts, uns darüber zu täuschen; die grofsen und kleinen Zeitereignisse beweisen das mit erschreckender Deutlichkeit. Auch das staatliche Leben leidet darunter.

Hier hilft der Kirche nur die entschiedene That. Sie mufs sich auf eigene Füfse, auf ihren eigenen Rechtsboden stellen und in völliger Unabhängigkeit von staatlichen Gewalten und Ideen nach eigenem Rechte sich selbst regieren. Wie schwierig es ist, dahin zu kommen, das ist uns wohl bewufst. Wir brauchen nur an die erwiesene Zaghaftigkeit und Trägheit, an die Vermögensfrage und an die Gefahr der kirchlichen Zersplitterung zu erinnern. Aber nur eine freie Kirche, worin der Geist Christi herrscht, und die nicht zu feige ist, mit dem uns von Gott gegebenen Mafsstabe alle menschlichen Verhältnisse zu messen, auch die Handlungen der staatlichen Machthaber, nur eine solche christliche Gemeinschaft kann alle Lebensformen der menschlichen Gesellschaft wieder mit christlichem Geiste erfüllen und die Wunden heilen, woran unser Volk blutet. Bis das geschieht, geht es mit dem unbedingt wertvollen, nämlich dem sittlichreligiösen Einflufs der Schule auf das Volksleben um keinen Schritt vorwärts, denn die geistige Wirksamkeit und der sittliche Erfolg der Schule sind von der Kirche abhängig und nur von der Kirche. Ist diese geistlich tot, dann ist es jene auch.

Noch einmal die Kunstkatechese.*)

Von Dr. Thrändorf in Auerbach i/S.

Es hatte bereits den Anschein gewonnen, als könnte man die Waffen niederlegen und die wenigen Verfechter der alten Katechetik dem ruhigen Absterben überlassen, da meldet sich in Herrn Rektor Schmarje ein neuer Streiter, der in der blitzenden Waffenrüstung der neueren Psychologie einherschreitend den Kampf für die Ehre der alten Katechetikmeister neu aufzunehmen gedenkt. Freilich, scheint mir, würden die alten Herrn sich höchlichst wundern, wenn sie sehen müfsten, wie ihnen in dem Buche des Herrn Schmarje**) so ziemlich die ganze Zillersche Formalstufentheorie, soweit sie der Verfasser selbst verstanden hat***), untergeschoben wird. Bei einem solchen Verfahren ist es natürlich leicht den Nachweis zu liefern, »dafs die Idee des katechetischen Lehrverfahrens, wie sie uns von den alten Meistern überliefert worden ist†), dem Entwicklungsgesetz des menschlichen Geistes entspricht« (Vorwort z. 1. Aufl.).

Das Wort »Katechetik« ist bekanntlich in methodischer Hinsicht völlig nichtssagend, man könnte also an sich mit diesem Worte jede beliebige Methode bezeichnen, ohne im geringsten mit dem eigentlichen Wortsinne in Widerspruch zu geraten. Diesen Umstand haben sich die Herrn Verteidiger der Kunstkatechese und mit ihnen Herr Schmarje natürlich sehr zu nutze gemacht. Greift man nämlich eine grade herrschende Erscheinungsform der Katechese an, so belehren einen die Herrn, dafs das, was man bekämpft, gar nicht Katechese sei, sondern etwas ganz anderes, und dafs die wahre Katechese derartige Verirrungen aufs strengste verdamme.††)

---

*) Vergl. Pädag. Studien 1881, 1. Heft.

**) Das katechetische Lehrverfahren auf psychologischer Grundlage. Flensburg. (2. Aufl. 1892.).

***) Vergl. die Zielangaben S. 150.

†) Nach S. 8 ist Dinter »der Altmeister der Katechetik«. Dieser »weist (nach S. 49 Anm.) der Katechese die freilich einseitig gefafste Aufgabe zu, durch den Verstand auf das Herz zu wirken. Der Zweck der Religionskatechese besteht nach ihm in der auf **Berichtigung der Begriffe** gegründeten Besserung der Menschen.« Solche Ideen sollen also den Entwicklungsgesetzen des menschlichen Geistes entsprechen.

††) Seite 92 Anm. wird sogar das Verfahren Schützes, der allgemein als Meister der Katechetik gilt, aufs schärfste verurteilt, und S. 132, 147 u. 197 werden der Kritik die weitgehendsten Zugeständnisse gemacht; aber der in den »Studien« gemachte Versuch, »das katechetische Lehrverfahren

Für eine wissenschaftliche Verhandlung über Methodik ist natürlich mit einem solchen chamäleonartigen Begriffe gar nichts anzufangen, und es wär vielleicht am besten, wenn man hüben und drüben bei den Verhandlungen über die Sache dieses vieldeutige Wort ganz aus dem Spiele liefse. Ziller hat den Begriff Katechese und katechetische Frage genommen in der Bedeutung, die er damals allgemein hatte, und die er noch heute trotz aller Proteste bei den meisten Vertretern der katechetischen Kunst thatsächlich hat. In Schmarjes theoretischen Erörterungen ist allerdings die Katechese stellenweise völlig aus ihrer Haut gefahren, und man hätte also in seinem Buche den Versuch vor sich, die alte und die neue Methode in der Weise auszusöhnen, dafs man von ersterer den Namen von letzterer die Sache entlehnt. An sich wäre gegen eine solche Aussöhnung nichts weiter einzuwenden, denn der Name ist ja vollkommen gleichgiltig, wenn nur die Sache zu ihrem Rechte kommt. Aber eben das Letztere scheint mir im Bezuge auf den Religionsunterricht bei Schmarje nicht der Fall sein. Trotz der Formalstufen und den ausführlichen Erörterungen über Apperzeption ist er noch ganz im Banne der alten Methode, deren Streben hauptsächlich auch wohl definierte Begriffe und systematische Glaubens- und Sittenlehren hinausging.

Die alte Methode war eben, so sonderbar das auch klingen mag, eine Tochter der Aufklärung und der modernen Orthodoxie der Reaktionsperiode. Von der Aufklärung hat sie die Form geerbt, nämlich das sokratische Verfahren, von der Orthodoxie hat sie sich den Stoff, der zu verarbeiten ist, vorschreiben lassen. Dafs man die biblischen Geschichten als Deduktionsquellen verwendet, ändert an dem durchaus logisch-scholastischen Charakter der Methode gar nichts. Es bleibt bei dem Ziele des alten Dinter: »Durch Berichtigung der Begriffe zur Besserung der Menschen.«

In einer Anmerkung (S. 165) zitiert Schmarje einen Gedanken aus der Dogmatik von Heinrich Lang. Es heifst da: »Religion ist nicht Dogma, sie ist Empfindung und Gesinnung. Das Dogma ist die Deutung dieser Gesinnung durch den Verstand. Religion ist Begeisterung, Dogma ist die Untersuchung über die Quelle dieser Begeisterung und über die Objekte, auf welche diese sich richtet. Religion ist Gefühls- und Willensbewegung durch ein

---

als völlig unpsychologisch aus der Schule zu verbannen, ist völlig mifslungen.« — Natürlich! Sobald man unter Katechetik einen Unterricht nach Zillerschen Grundsätzen versteht, ist die von Zillers Standpunkte aus geübte Kritik hinfällig Das brauchte Herr Schm. nicht erst weitläufig zu beweisen. Schmarjes Unterrichtsbeispiele (S. 134 u. 205 ff.) wandeln übrigens vollkommen in den Bahnen der »alten Meister«. Ihnen gegenüber besteht also die Kritik vollkommen zu Recht. Vergl. auch S. 59 u. 60.

Unendliches, dessen Hauch den endlichen Geist streift; Dogma ist das Ergebnis des Nachdenkens über diese Berührung.« Wenn Schmarje diesem Gedanken weiter nachgegangen wäre, so würde ihn das sicher zu einer andern Methode geführt haben.

Die Erkenntnis, dafs das Lehrgebäude religiöser Wahrheiten und seine verstandesmäfsige Aneignung nicht Religion ist, verdanken wir dem Vater der neueren Theologie, Schleiermacher. Sein Gedankengang ist ungefähr folgender: Wer nur die religiösen Lehrsätze und Meinungen kennt, der weifs noch gar nicht, was Religion ist, wer die Religion kennen lernen will, der mufs sich in das Innere einer frommen Seele zu versetzen und ihre Begeisterung zu verstehen suchen. Die religiösen Lehrsätze entstehen dadurch, dafs man das religiöse Gefühl beschreibt; aber es liegt auf der Hand, dafs die Beschreibung des Gefühls unmöglich in gleichem Range stehen kann mit dem beschriebenen Gefühle selbst. Religiöse Begriffe und sittliche Grundsätze sind daher gar nichts als ein von aufsen angelerntes Wesen, wenn sie nicht eben die Reflexionen sind über des Menschen eigenes Gefühl. Darum liegt Religion weit aufserhalb dem Gebiete des Lehrens und Anbildens. Unsre Meinungen und Lehrsätze können wir andern wohl mitteilen, dazu bedürfen wir nur der Worte, und sie nur der auffassenden und nachbildenden Kraft des Verstandes; aber wir wissen sehr wohl, dafs das nur die Schatten unserer religiösen Erregungen sind, und wenn unsre Schüler diese nicht mit uns teilen, so haben sie, auch wenn sie das Mitgeteilte als Gedanken wirklich verstehen, doch daran keinen wahrhaft lohnenden Besitz.*) Sind diese Sätze Schleiermachers richtig — und ich glaube kaum, dafs sich etwas Stichhaltiges gegen dieselben wird vorbringen lassen — »so ist damit über die ältere Methode, die von dem Satze des Sokrates ausging: »Tugend ist lehrbar«, der Stab gebrochen, und alle Versuche, welche dem »Altmeister Dinter« folgend, den Menschen durch Berichtigung der Begriffe sittlich-religiös bilden wollen, sind verfehlt, selbst wenn sie von biblischen Geschichten als Anschauungsstoff ausgehen. Es gilt also neue Wege zu suchen.

Ist das Begriffssystem und seine Aneignung nicht die Religion auch kein Mittel, um zur Religion zu gelangen, so kann unmöglich die Hauptaufgabe, das letzte Ziel des Religionsunterrichtes in der Gewinnung und logisch-grammatisch-lexikalischen Verarbeitung dieses Systems liegen. Zum Beweis, dafs man auch ohne System recht religiös sein kann, weist Schleiermaher auf die Frauen hin, er hätte recht wohl auch an die Apostel und ersten Christen erinnern können, die ohne systematische Katechismuslehren doch

*) Vergl des Verfassers »Kirchengeschichtliches Lesebuch« S. 47 ff.

recht gute Christen gewesen zu sein scheinen. Dem Beispiel der ersten Christen folgend, haben — meines Wissens — in unsern Tagen die Herrnhuter den systematischen Religionsunterricht aus ihren Schulen verbannt, und die Herrnhuter darf man doch wohl auch zu den guten Christen rechnen. Man kann also recht wohl zu religiösem Leben erziehen ohne auf Systematik auszugehen. Die Begriffsbildung und die systematische Ausgestaltung können daher nicht zu den wesentlichen Merkmalen des Religionsunterrichtes gehören, sie sind viel mehr Accidentia. Durch die logische Bearbeitung der sittlichen und religiösen Begriffe gewinnt die Religiosität des Zöglings herzlich wenig, wohl aber wird das Denken über Religion geklärt und geschult. Wie der Schüler seine Muttersprache nicht aus der Grammatik lernt und nicht lernen kann, und doch durch grammatische Belehrung erst zur Klarheit und bewufsten Herrschaft über dieselben geführt wird, so erwächst auch religiöses Leben nicht aus religiösen Lehrsätzen, sondern aus dem Umgange mit religiösen Persönlichkeiten. Belehrungen können im besten Falle einen bereits vorhandenen Besitz ordnen und ausgestalten, aber sie können ihn nicht schaffen und nicht mehren. Wohl aber kann durch ein äufserlich angeeignetes religiöses Lehrgebäude der Schein eines Besitzes entstehen, der in Wahrheit gar nicht vorhanden ist. Schleiermacher nennt Leute, die einen solchen Scheinbesitz ihr eigen nennen »Inhaber einer passiven Religiosität« und vergleicht sie mit denen, die den Erzeugnissen der Kunst gegenüber »nicht eher zur Empfindung gebracht werden, bis man ihnen Kommentare und Phantasien über Werke der Kunst als ärztliche Reizmittel für das abgestumpfte Lebensgefühl beibringt, und die auch dann in einer übelverstandenen Kunstsprache nur einige unpassende Worte herlallen wollen, die nicht ihr eigen sind.« *) Dafs mit einem solchen Resultate weder dem Individuum noch der Kirche gedient sein kann, sieht wohl jeder ein, und dafs unser gewöhnlicher Religionsunterricht in der Regel nur dieses Resultat zu Tage fördert, wird sich angesichts der Erziehungsfrüchte, die wir allerwärts zu beobachten Gelegenheit haben, kaum leugnen lassen.

Wenn also Religion wohl ohne System bestehen kann, System ohne Religion aber nichtiger Schein ist, so kann auch die wesentliche Aufgabe des Religionsunterrichtes nicht in der Gewinnung des Systems liegen. Damit fällt natürlich auch die Methode, die durch Definitionen, Abstraktionen, Subsumptionen, Applikationen etc. ihr Ziel zu erreichen suchte.

Die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts wenden sich immer entschiedener von »den steifen

*) Kirchengeschichtliches Lesebuch S. 53.

Systematiker, bei denen man den Geist der Religion nicht finden kann,« ab und kehren zurück, zu den »Heroen der Religion, die in der Religion leben als in ihrem Element«.*) Am frischen religiösen Leben dieser Männer soll sich das gleiche Leben in der Kindesseele entzünden. Wenn aber dieser Erfolg erreicht werden soll, so mufs man diese Personen in lebensvollen Bildern vorführen und mufs die Kinder planmäfsig anleiten, sich in diese Persönlichkeit wirklich einzuleben, ihr Fühlen und Streben, Glauben und Hoffen zu verstehen und nachzufühlen. Im Lehrplane liegen daher die Punkte, in denen sich die alte Methode von der neuen scheidet. Die alte Methode sucht, wenn man nach ihren Mafsregeln und nicht nach den schönen Redensarten der Verteidiger urteilt, in der biblischen Geschichte dem Kinde möglichst bald ein grofses Allerlei von biblischem Memorierstoff beizubringen. Die Zahl der biblischen Geschichten, die bereits auf den Unterstufen eingeprägt werden mufs, ist meistens so grofs, dafs an eine Vertiefung in die Stoffe gar nicht zu denken ist, die ganze verfügbare Zeit mufs auf die Einprägung des äufserlich Thatsächlichen verwendet werden. Dem Katecheten vom altem Schrot und Korn ist mit diesem gut memorierten und durch die weise Einrichtung der konzentrischen Kreise stets präsent gehaltenen Geschichtsstoffe sehr wohl gedient, denn in diesen wohlkonservierten Einzelgeschichten hat er, was er braucht, den »konkreten Stoff«, die »Deduktionsquellen«, aus denen er seine korrekten Definitionen ableiten und sein System »entwickeln« kann. Die Methodik dagegen, der es vor allem um Weckung religiösen Lebens zu thun ist, mufs andere Wege einschlagen. Da es sich um ein Einleben in die dargebotenen Stoffe handelt, so mufs zunächst und vor allem dafür Sorge getragen werden, dafs nicht Vereinzeltes, sondern Zusammenhängendes geboten werde. Der Zögling mufs Gelegenheit haben, sich längere Zeit mit denselben Personen und denselben Zeitverhältnissen zu beschäftigten.

Die Hauptaufgabe der Methode ist es, den Zögling dahin zu bringen, dafs er in den Personen der Geschichte lebt, mit ihnen fühlt und so im idealen Umgange Erfahrungen sammelt, die ihm der kleine Kreis seines wirklichen Umgangs versagt. Von einem solchen idealen Umgange kann natürlich nur dann die Rede sein, wenn dem Zögling stets das geboten wird, was der durch die natürliche Entwickelung und planmäfsige Vorbildung erlangten Auffassungsfähigkeit gemäfs ist. Ganz gewifs kann ich auch dem 7jährigen Kinde bereits eine ganze Menge Geschichten aus dem Leben Jesu einlernen, aber das ist und bleibt ein ziemlich äufserliches Besitztum. Wenn dagegen die Schüler mit den reichen

*) Schleiermachers Reden über Religion.

Erfahrungen, die sie im Umgang mit den Gottesmännern des alten Bundes und zuletzt besonders mit den Propheten gewonnen haben, an das Leben des Heilandes herantreten, dann sehen sie mit ganz andern Augen, dann vermögen sie die ganze Gröfse Jesu wenigstens zu ahnen, den Hauch seiner herzgewinnenden Liebe zu fühlen.

Bei der Behandlung der Einzelgeschichten hat man der psychologischen Thatsache Rechnung zu tragen, dafs vieles Reden über Gefühle, die Gefühle ersterben läfst. Nicht also in der Besprechung, Beschreibung und Klassificierung der sittlichen und religiösen Gefühle wird der Methodiker seine Kunst zu zeigen haben, sondern in der Weckung der rechten Phantasiethätigkeit. Und zwar hat sich diese Phantasiethätigkeit des Schülers nicht so wohl auf das äufserlich Thatsächliche der Geschichten zu richten, sondern sie hat sich besonders den inneren Vorgängen, den Überlegungen, Entschlüssen, Hoffnungen, Wünschen zuzuwenden. Nur im klaren, lebendigen Anschauen bestimmter Gesinnungsverhältnisse können sittlich-religiöse Gefühle und Urteile entstehen.

Kommt es dahin, dafs der Zögling seinen Heiland liebt gewinnt, sich gern in sein Leben und Wirken vertieft, die Kraft der erlösenden, aufwärtsziehenden Liebe erfährt, und so zu dem Bekenntnis geführt wird: »Ich will sein eig'n sein und in seinem Reiche unter ihm leben«, dann hat der Religionsunterricht seine Hauptaufgabe gelöst, sein schönstes Ziel erreicht.

Wozu aber nun noch der Katechismus, wenn das Hauptziel des Religionsunterrichts, die Schüler zur Religiosität zu erziehen, ohne ihn erreicht werden kann? — Nun der Schüler ist nicht blofs Individuum, sondern er ist auch Glied einer religiösen Gemeinschaft und mufs daher für eine lebendige Teilnahme am kirchlichen Gemeinschaftsleben erzogen werden. Unsre evangelisch-lutherische Kirche findet die wesentlichsten Wahrheiten ihres gemeinsamen Glaubensbesitzes im Lutherischen Katechismus ausgesprochen, daher mufs sie auch wünschen, dafs die heranwachsende Jugend in dies Gemeindebekenntnis eingeführt und zum Verständnis und zur innern Aneignung desselben erzogen wird. Daher erwächst dem Unterricht die weitere Aufgabe, für das Bewufstsein des Schülers den Zusammenhang zwischen den im bibelkundlichen Unterricht erlangten Anfängen religiösen Glaubenslebens und dem Gemeindebekenntnis herzustellen. Der Schüler mufs einsehen, dafs das, was er im Religionsunterricht innerlich zu erleben angefangen hat, seinen wesentlichen Ausdruck findet in den Bekenntnissen des Katechismus.*) Damit ist der methodischen Behand-

*) Ob es wirklich im Interesse der Kirchgemeinde liegt, dafs der ganze Katechismus samt einigen hundert Bibelversen auswendig gelernt werden mufs, das scheint mir sehr fraglich.



lung des Katechismus der Weg vorgezeichnet. Nicht ein System von theologischen Sätzen soll sie gewinnen, sondern Verständnis für ein Bekenntnis, also kann es nicht die Aufgabe des Unterrichts sein, ein Begriffssystem heraus- oder hineinzuerklären, vielmehr ist der psychologische Weg zu gehen, der zum Bekenntnis führt. Von einem regelrechten Abstraktionsprozesse und von einem System im strengen Sinne kann also im Religionsunterrichte der Schule nicht die Rede sein. Besonders dürfen die 3 Artikel des christlichen Glaubens nicht als eine abstrakte Belehrung über das Wesen Gottes, die Person Jesu und das Walten des heiligen Geistes angesehen werden. Vielmehr sind sie zu betrachten und zu behandeln als lebendiger Ausdruck wirklichen religiösen Erfahrens. Wie das Bekenntnis des Petrus aus den Erfahrungen, die er im Umgange mit dem Herrn gemacht hat, herausgewachsen ist und nicht einen Lehrbegriff über Jesu Natur und Wesen, sondern eine Herzenstellung zu ihm als dem Heiland und Erlöser aussprechen soll, so müssen alle Hauptsätze des Katechismus dem Schüler ein Ausdruck bestimmter Erfahrungen werden.*) Eine Methode, die die Katechismussätze »zerdenkt«, statt sie in lebendige Bekenntnisse zu verwandeln, ist nichts wert.

Doch nun genug! Ich bin Herrn Schmarje dankbar, dafs er mir Veranlassung gegeben hat, meine Gedanken über die Methode des Religionsunterrichts einer erneuten Prüfung zu unterziehen. Was er in seinem Buche über die Anwendung der Katechisierkunst auf andere Unterrichsobjekte sagt, mufs ich unberücksichtigt lassen, da mir diese Sachen augenblicklich zu fern liegen.

B. Mitteilungen.

I. Griechische Volksschul-Lesebücher von Ch. Papamarkos u. Phil. Georgantas.**)

(2., 3. u. 4. Schuljahr. Athen 1892.)

Beginnen wir mit einem kurzen Gesamtüberblick des Inhalts, so läfst sich deutlich eine Trennung in Gesinnungs- und Sachunterricht wahrnehmen.

*) Sehr beachtenswert sind die Ausführungen über Behandlung des Gesinnungsunterrichtes in der 4. Auflage der »Formalen Stufen« von Wiget S. 65 ff.

**) „Will man die Volksschule eines Landes kennen lernen, so schlage man die in ihr üblichen Lesebücher auf. Sie sind in hohem Grade bezeichnend für die Bildung, die die geistig führenden

Besonders wird der erstere in den Vordergrund gestellt; jedoch auch der Sachunterricht, und zwar durchweg naturkundliches Material, ist reichlich vorhanden und erschöpfend behandelt; tritt es doch im ersten Buche mit 14, im zweiten mit 11 und im dritten mit 16 Nummern, Einzellesestücken, auf. Dem Gesinnungsunterricht dagegen sind im ersten Buche 12, im zweiten 11, und im dritten 10 ganze, grofse Abschnitte eingeräumt. So könnte doch wohl auf den ersten Blick der Sachunterricht etwas zu stiefmütterlich behandelt erscheinen; doch ist hierbei zu erwägen, dafs das ethische Material, welchem grofse Abschnitte eingeräumt sind, meist auf naturkundlichem Boden ruht. Treten doch in Erzählungen und Gedichten, besonders aber in Fabeln, fast ausschliefslich Tiere und Pflanzen auf.

Darum können wir nun wohl mit vollem Recht, in Rücksicht auf das oben Gesagte, behaupten: »Beiden Momenten ist fast in gleicher Weise Rechnung getragen, beide sind in gleicher Quantität vorhanden.« Betrachten wir nun die Bücher einzeln!

Jedes Buch ist in grofse Abschnitte eingeteilt, denen ebenso wie den Einzelstücken besondere Überschriften an die Spitze gestellt sind, welche uns die Ziele verraten. Dies gilt aber nur von dem Gesinnungsunterricht. Die naturkundlichen Stoffe sind den grofsen Abschnitten eingegliedert, bezügliche ans Ende derselben gestellt. Die aufgestellten ethischen Ziele im I. Buche sind folgende: I. Die zärtliche Liebe der Eltern. II. Die Liebe der Kinder zu den Eltern. III. Ungehorsam und Gehorsam. IV. Grobes und gesittetes Betragen. V. Leckerhaftigkeit. VI. Lüge und Wahrheit. VII. Betrug. VIII. Diebstahl und Ehrlichkeit. IX. Barmherzigkeit und Unbarmherzigkeit. X. Dank und Undank. XI. Tapferkeit. XII. Das Böse wird bestraft, das Gute belohnt.

Ich bemerke hierbei, dafs ich mich möglichst bemüht habe eine wörtliche und doch dem deutschen Sinn entsprechende Übersetzung zu geben.

II. Buch. Dasselbe stellt fast dieselben ethischen Ziele auf. Als neue treten hinzu; die Abschnitte V. (Eile mit Weile). VII. (Menschenliebe)-Nächstenliebe. IX. Fleifs und Trägheit. X. Vorwitz. XI. Gott. Diesen finden die Kinder aus seinem Wirken in der Natur. Im ersten Buche hat er mehr im Hintergrund, als strafender und belohnender Herr. — Ausgelassen sind dagegen die im I. Buche unter IV.—VII. und XII. eingestellten Abschnitte; während die übrigen also, wie schon bemerkt, dieselben geblieben sind Wenn aber auch die Ziele wiederholt sind, so liegen ihnen doch andere Beispiele zu Grunde; ebenso ist auch die Sprache dem neuen Schuljahr angemessen abgeändert.

Das III. Buch bietet in seinen ersten 6 Abschnitten, dem 8. und 9. ganz neue Ziele, nämlich I. Klugheit und Thorheit. II. Leichtgläubigkeit.

Kreise den Massen zuzuwenden bestrebt sind, denn sie enthalten nicht blofs zum guten Teil die Lehrstoffe, die in der Volksschule betrieben werden, sie zeigen auch, in welchem Sinne diese Stoffe für die Fassungskraft der Jugend zubereitet werden, welches Mafs von geistigem Leben, welcher Umfang von geistigen Interessen der Volksseele durch die Volksschule eingepflanzt werden soll und auch der Hauptsache nach thatsächlich eingepflanzt wird.“

Grenzboten, 1893 No. 11, Seite 522.

III. Leichtsinn und Hochmut. IV. Habsucht. V. Guter und schlechter Umgang. VI. Treue und hingebende Liebe. VIII. Verschiedene Laster (Schlechtigkeiten). IX. Verschiedene Tugenden.

Die Laster, welche in Abschnitt VIII sehr stark bekämpft werden, sind: Thorheit, Frechheit, Lüge, Neid, Jähzorn, Untreue in der Freundschaft, unehrlicher Charakter.

Die zur Nacheiferung anspornenden Tugenden in Abschnitt IX verstehen die Verfasser sehr gut eindringlich ans Herz zu legen. Es sind: Geschwisterliebe, Eintracht, gegenseitige Hilfe, Hoffahrt (Rauheit) und Sanftmut, Geduld, Vorsorge, Sparsamkeit, Gewöhnung. Bei der Fülle neu auftretender Ziele sind die Wiederholungen früherer sehr gering. Wir finden solche in den Abschnitten VII und X, im I. Buche unter XII, im II. unter IX. aufgeführt. Aber auch hier ist wieder Rücksicht auf den bedeutend erweiterten Gedankenkreis der vorgerückten Klasse inbezug auf Beispiele, Sprache und Behandlung genommen. Unwesentlich ist wohl die Wiederholung von »Lüge« und »Eile mit Weile«! und ihre Einreihung in die Rubrik »Laster und Tugenden«, da sie im III. Buch sich mit je einem Beispiel begnügen müssen. An ihrem richtigen Platz Buch I, 6 und Buch II, 5 sind sie durch mehrere Beispiele gekennzeichnet.

Aus der ganzen Aufstellung der Einzelziele ergiebt sich, dafs die Verfasser sich möglichst bemüht haben, durch Kontraste nachhaltig auf das kindliche Gemüt einzuwirken, um so unbedingten Beifall am Guten und unbedingtes Mifsfallen am Bösen unwiderruflich herbeizuführen.

Fassen wir nun den Sachunterricht näher ins Auge!

Wir finden denselben eingegliedert dem Gesinnungsunterricht und zwar in folgender Anordnung:

I. Im ersten Buche eröffnen »die Wohnungen der Tiere« den Reigen. Eingehender Betrachtung unterliegt dann weiter das »Nest« und der »Garten«. Letzterer wird in all seinen Beziehungen zum Menschenleben vorgeführt, mit seinen Bäumen, Gemüsepflanzen, Blumen, Früchten, mit seinen Bewohnern, der vielgestaltigen Insektenwelt, auch mit den zu seiner Bearbeitung nötigen Geräten.

Sodann kommt zur Behandlung »Das Hausgeflügel: Ente, Gans, Hahn und Henne, Taube und die der Hausgemeinschaft nahestehenden: Sperling, Schwalbe etc. Den Schlufs bildet die Tageseinteilung in mehreren Paragraphen: Mittag, Abend, Nacht, Morgen. (Sonderparagraphen).

II. Im Anschlufs hieran folgt im zweiten Buch die Beschreibung der Jahreszeiten mit den einschlagenden Naturerscheinungen in 4 Paragraphen (Sonderparagraphen).

Die aufgeführten Vögel werden ihrer Klasse eingereiht und Zugvögel benannt.

Eine weitere Einheit bietet das Dorf und die Stadt mit ihren gegenseitigen Beziehungen. So nehmen die Verfasser besondere Rücksicht auf Anlage und Entstehung derselben; ein Vergleich inbezug auf Wohnungen, Strassen, Beleuchtung, Einwohner mit ihrer Beschäftigung ergiebt die verschiedenartigsten Benennungen: »Bauer, Kaufmann, Gelehrte etc.« Den

Unterschied zwischen Dorf und Stadt charakterisieren sie, mit: ›Rathaus, Theater u. s. w.‹ Die Arten der Städte werden gefunden nach ihren Betrieb: ›Industrie-, Handelsstadt u. s. w.‹, nach dem Range: Hauptstadt u. s. w., nach der Lage: ›See- und Binnenstadt‹. Den Schlufs bilden die Haustiere ›Esel und Ochs‹.

III. Im Anschlusse hieran treten im dritten Buch die übrigen Haustiere hinzu: ›Schaf, Ziege, Katze, Hund, Pferd‹. Weiter folgen einige Raubvögel und Raubtiere, sowie einige Seeungeheuer. Die Klasse der Singvögel mit einigen Nutzpflanzen und Blumen schliefsen den Reigen der naturkundlichen Objekte.

Poesie und Prosa wechseln in beiden Unterrichtsformen mit einander ab, doch geht letztere der ersteren stets voran, wie sie auch den weitaus gröfsten Platz einnimmt. Beide erstreben dieselben Ziele: einerseits das ethische Moment würdigend, andererseits das naturkundliche Objekt als solches eingehender Betrachtung zu unterziehen.

Jena, im März 1893. A. Tsermulas.

---

2. Schumann und die Ceschichte der Pädagogik.

Von M. Fack in Jena.

Motto: „Es ist zwecklos, die Vergangenheit wachzurufen, wenn sie nicht einen Einflufs auf die Gegenwart ausübt." (Dickens.)

Dr. J. Chr. G. Schumann hat die Geschichte der Pädagogik wiederholt dargestellt, und zwar in folgenden Werken: *)

1) Lehrbuch der Pädagogik. I. Teil. Hannover, Verlag von C. Meyer, 1891[9], XVI u. 508 S. Preis ungeb. 4,50 M. 2) Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten. II. Teil, V. v. C. Meyer, 1891[6], VIII u. 308 S. 3) Geschichte der Pädagogik im Umrifs. V. v. C. Meyer, 1881[2], IV u. 256 S.

I. Eine Betrachtung.

A) Worin gleichen sich die Darstellungen?

Jede der Darstellungen skizziert in wenigen Strichen das Leben, das Denken und Wirken der grofsen Pädagogen und giebt daneben eine ›Auswahl von Musterstücken aus den Hauptwerken‹ eben dieser Männer. ›Bei

---

*) Vgl. auch: Päd. Stud. v. Prof. Dr W. Rein. Alte Folge, Heft 14: Schumann, Die Geschichte d. Päd. im Seminarunterrichte. Eine historisch-meth. Abhandlung. Wien, Pichler.

den meisten Kapiteln ist eine Übersicht über die mit den geschilderten Pädagogen gleichzeitig lebenden bedeutenden Männer anderer Gebiete oder Regenten und Zeitereignisse gegeben, um die Pädagogen in die rechte Stellung zu ihrer Zeit und ihren Zeitgenossen zu bringen.« (Lehrbuch S. XI.) Aufserdem ist »überall eine hinreichende Litteratur angegeben.« »Denn das gerade bedauern strebsame Lehrer am meisten, dafs die Lehrbücher, nach denen sie unterrichtet sind, sie meist mit den Quellen, aus denen weitere Belehrung zu schöpfen ist, nicht bekannt machen. Viele gelangen deshalb erst auf Umwegen zu einer planvollen Weiterbildung; viele meinen auch, weil sie bei der Unbekanntschaft mit den Hilfsmitteln die verschiedenen Aufgaben in den mancherlei Gebieten der Pädagogik gar nicht kennen, hochmütig, sie seien schon vollkommene Meister und könnten nun allerlei treiben, welches (!) mit ihrem Berufe öfter (!) in gar keiner Verbindung steht; oder sie verkommen in geistlos handwerksmäfsiger Betreibung ihres Berufs.« (Lehrbuch S. XI.)

B) Wie unterscheiden sich die Darstellungen?

Das Lehrbuch enthält die vollständigste Darstellung. Der Leitfaden bringt den gleichen Stoff in gekürzter Form, sucht dabei aber die »rechte Mitte zwischen dem zu umfangreichen Stoffe und einem zu fleischlosen Gerippe« einzuhalten. Für den Umrifs wurde die Darstellung des Leitfadens umgearbeitet. Worin bestehen die Änderungen? Schumann hat »in der älteren Zeit teils einen oder den anderen Pädagogen noch kurz charakterisiert, teils eine gröfsere Anzahl Quellenschriften als im Leidfaden angeführt. Dagegen hat er in der älteren Zeit die Auszüge aus den Hauptwerken stehen lassen, weil sie bei der Repetition leicht überschlagen werden können, aber doch sonst, zumal bei selteneren Werken, die nicht leicht zur Hand sind, eine angenehme Zugabe bilden. Die Auszüge aus den neueren Werken sind weggelassen, um den Umfang des Buches nicht unnötig zu vergröfsern.« (Umrifs S. III.) Den Abschnitt »Die Entwickelung der Methode des Volksschulunterrichtes und Überblick über die Geschichte der mit der Volksschule verwandten Bildungsanstalten« finden wir nur im Lehrbuche und im Leitfaden. Das Lehrbuch enthält übrigens auch die reichsten Litteraturangaben.

C) Warum unterscheiden sich die Darstellungen?

Jede Darstellung soll eben einem besonderen Zwecke dienen: Das Lehrbuch ist für günstiggestellte Lehrerbildungsanstalten bestimmt und soll »nach der Seminarzeit dem Lehrer Ausgangs- und Mittelpunkt für die Fortbildung sein, wie solche durch (!) die weiteren Prüfungen erforderlich ist.« (Lehrbuch S. XI.) Den Leitfaden empfiehlt Schumann den »Amtsgenossen, die wegen beschränkter Zeit das Lehrbuch d. Päd. mit ihren Schülern nicht vollständig absolvieren können.« (Leitfaden S. V.) Der Umrifs endlich sucht seine Leser unter den »Lehrern und Studierenden, welche sich vorläufig auf dem weiten Gebiete d. Päd. orientieren oder dasselbe repetierend wieder durchlaufen wollen.« (Umrifs S. III.)

II. Eine Schätzung.

Welche Licht- und welche Schattenseiten zeigen die Darstellungen?

Die Schumannschen Bücher haben ihre Freunde gefunden: Das Lehrbuch und der Leitfaden sind in der Hand vieler Seminaristen, und der Umrifs hat den Beifall der akademischen Jugend gefunden. Schon daraus ist zu ersehen, dafs diese Bücher ihre Lichtseiten haben werden. Aber wir wollen diese Lichtseiten nicht nochmals aufzählen, vielmehr auf einige Schattenseiten aufmerksam machen.

1) Die Schumannschen Darstellungen tragen einen mehr oder weniger encyklopädischen Charakter. Bei jedem Abschnitte ist daher mit Recht auf eine Reihe von Werken verwiesen, in denen der Leser weitere Belehrung suchen soll. Freilich ist darin des Guten zu viel gethan worden. Da sind im Lehrbuche d. Päd. zu dem einen oder dem anderen Paragraphen oft zwanzig Werke und noch mehr genannt. Was soll der Leser (d. i. der einfache Volksschullehrer) damit? Soll er sie alle kaufen? Wer hat Geld dazu! — Soll er sie alle lesen? Wer hat Zeit dazu! Und thäte er wohl, sie alle zu lesen? — Aber welche soll er lesen? Und warum gerade diese? — Ich mache daher geltend: Glaubt der Autor, dafs ihm ein Urteil zustehe darüber, was dem Volksschullehrer erspriesslich sei, dann mag er getrost nur einige Bücher empfehlen. Glaubt dagegen der Autor, ein solches Urteil und eine solche Beeinflussung stehe ihm nicht zu, dann mag er auf eine gröfsere Anzahl von Büchern verweisen, und zwar so, dafs er jedes Buch kurz charakterisiert und mit einer Würdigungsnote versieht.

2) In der Weise, die Titel der Bücher anzugeben, hat Schumann nicht konsequent gehandelt. Bald ist der Titel vollständig angegeben und bald wieder nicht. Bald erfahren wir nämlich, wie viel Auflagen das Buch gehabt hat, und bald nicht. (Ich weifs dabei sehr wohl, dafs viele Bücher nur in einer Auflage erschienen sind.) Von manchen Büchern erfahren wir nur, an welchem Orte sie herausgegeben worden sind, von andern auch, wer sie verlegt hat. Mit Rücksicht auf Angaben Schumanns müfste man oft annehmen, ein mehrbändiges Werk wäre in einem Jahre erschienen, und doch zeigt uns ein Blick auf das Werk selbst, dafs wir nicht recht belehrt wurden. Manche von den Titeln sind arg verstümmelt. Auch auffallende Ungenauigkeiten sind nicht ganz vermieden. Auf S. 10 u. 11 des Lehrbuches z. B. liest man: »Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, Leipzig,« und: »Zillers allgemeine Päd., herausgegeben von Dr. K. Just, Leipzig, Matthes, 1884«. Beides sind bekanntlich nur zwei verschiedene Auflagen desselben Werkes.

3) Schumann hat zu einzelnen Paragraphen seiner Bücher ganz vortreffliche Schriften angeführt. Leider scheint er einige derselben nicht genug ausgebeutet zu haben. Ich will das an etlichen Beispielen nachweisen.

Auf S. 257 des Lehrbuchs d. Pädagogik ist die Rede von dem pädagogischen Werke, das Herzog Ernst der Fromme mit Reyher entwarf, und das man in den späteren Auflagen den Schulmethodus genannt hat. Schumann erwähnt nun a. a. O. zwar die Müllersche Ausgabe des Methodus,

aber er scheint sie nicht berücksichtigt zu haben. Die Schumannschen Bücher weisen für den Methodus noch in der Auflage von 1891 einen Titel auf, der vom Originale abweicht; und doch hat die Müllersche Ausgabe den richtigen Titel schon 1883 gebracht. Ferner: Schumann giebt in seinem Lehrbuche und in seinem Leitfaden einen Auszug aus dem Methodus und zwar nach Vormbaums »Evangelischen Schulordnungen«. Doch es rächte sich bitter, dafs Schumann nicht aus dem Originale citierte. Vormbaum hat nämlich »seinen Text des Schulmethodus aus: Friedr. Rudolphi, Gotha Diplomatica, Fürstl. Sächs.-Gothaische Historienbeschreibung, 4. Teil, Frankfurt a. M. u. Leipzig 1718, S. 114—143 entlehnt, doch so, dafs er die bei Rudolphi S. 114 fehlende Jahreszahl ohne weiteres ergänzt hat durch den . . . Zusatz: 1642—1685. Vormbaum hat übersehen, dafs bei Rudolphi an anderer Stelle die Jahreszahl zu dem S. 114 ff. abgedruckten Methodus steht und zwar richtig: Anno 1672. Der Text der editio princeps der Schulordnung des Herzogs Ernst des Frommen ist sämtlichen . . . citierten pädagogischen Schriftstellern unbekannt geblieben; der vielfach als solcher angesehene ist der Text einer 30 Jahre jüngeren Ausgabe von 1672.« (S. 76 und 77 der Müllerschen Ausgabe.)

Schumann bringt demnach Bruchstücke aus dem Methodus von 1672, während doch der Leser glauben mufs, Bruchstücke aus dem Methodus von 1642 vor sich zu haben. So hat also Schumann von Vormbaum einen Fehler übernommen, einen Fehler, der in der Müllerschen Ausgabe längst als solcher gekennzeichnet war. Es ist auch keineswegs einerlei, ob man aus der Ausgabe von 1672 oder aus der von 1742 citiert; denn beide sind so vershieden, dafs sie mit einigem Rechte zwei verschiedene Werke heifsen könnten.

Weiter. Die Angaben über das Volksbuch »Lienhard und Gertrud« sind ungenau und unvollständig. Genauere und vollständigere Angaben bietet die Mannsche Ausgabe der Pestalozzischen Werke, d. i. die Ausgabe, welche Schumann selbst empfiehlt.

Endlich. Um zu zeigen, dafs Bacon in der Geschichte der Pädagogik einen Platz verdiene, bietet Schumann eine Stelle aus Bacons Werken. Aber dadurch lernt der Leser das, was Bacon geleistet hat, nicht einmal kennen, geschweige denn historisch und absolut beurteilen. Schumann verweifst schliefslich den Leser auf Kuno Fischers Schrift über Bacon.*) Sie ist ebenso gründlich wie geistvoll und verdient von jedem gelesen zu werden.

4) Ratke wird, so ist es allerdings herkömmlich, absprechend beurteilt. Die Vogtschen und Israelschen Forschungen aber haben dargethan, dafs man über Ratke vorsichtiger urteilen mufs.

5) Die Darstellung über Pestalozzi bedarf an vielen Stellen der Ver-

*) Francis Bacon und seine Nachfolger. Entwicklungsgeschichte der Erfahrungsphilosophie. Leipzig, Brockhaus. Erste Auflage 1856. Zweite völlig umgearbeitete u. vermehrte Auflage 1875. Nach dem Lehrbuch d. P. soll die 2. Auflage freilich 1876 erschienen sein, nach dem Umrifs 1874 u. nach dem Leitfaden 1870.

besserung.*) Pestalozzis Vater war nicht ein Arzt, sondern ein einfacher Chirurg.**) Pestalozzi ist auch nicht durch eine verunglückte Predigt vom geistlichen Stande zurückgehalten worden u. s. w.***)

6) Schumann ist bestrebt gewesen, auf beschränktem Raume recht viel zu sagen. Darunter aber hat die Darstellung gelitten. Bald ist sie nämlich schwulstig und geschachtelt, und bald ist der Fortschritt der Gedanken verhüllt. Aufserdem kommen vielfach Hauptgedanken in Nebensätzen zum Ausdrucke. Mehrfach liefst man auch Sätze mit falschen Beziehungen, z. B. »Die psychologische Beobachtung der Kinder, um sie (!) besser kennen zu lernen. . . .« »Unverkennbar ist . . der Einflufs des Engländers Fr. Baco, geb (!) zu London 1561, † (!) 1626, welcher (!) als Rechtsgelehrter . . .«

Dies meine Betrachtung und Schätzung. Freilich ist es nur eine vorläufige, d. i. eine solche, der eine andere folgen müfste. Die vorläufige Betrachtung und Schätzung hat angenommen, die Grundsätze, welche in den Schumannschen Büchern verkörpert vorliegen, seien berechtigt. Die andere Betrachtung und Schätzung müfste auch diese Grundsätze untersuchen und sich so auf einen höhern Standpunkt erheben. An diesem Orte mufs ich darauf verzichten.†)

III. Einige Richtlinien für das Studium der historischen Pädagogik.

A. Welchen Stoff sollen wir uns aneignen?††)

1) Aus der historischen Pädagogik ist vornehmlich das eigentlich pädagogische Material zu berücksichtigen, und zwar so weit, als es nach der systematischen oder philosophischen Pädagogik†††) in Betracht kommt. Da-

---

*) Vgl.: 1) Allgemeine Deutsche Biographie. Auf Veranlassung seiner Maj. des Königs von Bayern herausgegeben durch die historische Kommission bei der Königl. Akademie der Wissenschaften. Leipzig, Verlag von Duncker u. Humblot. 25. Band. 1887. S. 432—461. 2) Dr. G. Fröhlich, Neues zur Biographie Heinrich Pestalozzis. Allg. D Lehrerzeitung 1892, Nr. 9. 3) Pestalozzi. Etude biographique. Par. J. Guillaume. Paris, Librairie Hachette & Cie. 1890. VIII u. 456 S. Der Pestalozzikenner Keller schreibt mir über das letzte Werk: „Es enthält alle Ergebnisse der neueren Forschung in schlichter Darstellung samt der eingehendsten Quellenlitteratur u. ist insofern dem vierbändigen Werke von H. Morf vorzuziehen. Es giebt überhaupt in der deutschen Pestalozzi-Litteratur nichts, was dem Werk des Franzosen im Punkte der Zuverlässigkeit ebenbürtig wäre.“

**) Allg. Biogr. 25, S. 434.

***) Ebenda S. 435: „Pestalozzi führt . . . seinen Übertritt von der Theologie zu rechts- u. staatswissenschaftlichen Studien auf die Wirkung der Schriften Rousseaus zurück; thatsächlich ist er auch aus dem Carolinum, der höheren Lehranstalt Zürichs, nach den Schülerverzeichnissen vor Ostern 1766 ausgetreten, d. h. ehe er in die classis theologica übergegangen wäre; somit fällt wohl die gewöhnliche Erzählung, ein Mifsgeschick bei der ersten Predigt sei Ursache des Berufswechsels gewesen, die zuerst Henning aus Iverdon mitgebracht, ohne weiteres.“

†) Vgl. die folgenden Arbeiten des Verfassers: 1) Über den Wert u. die Art u. Weise des Studiums der historischen Pädagogik. Lehrerzeitung f. Thüringen u. Mitteldeutschland. 1889, Nr. 32—38. 2) Otto Willmanns Didaktik. Neue Bahnen Monatsschrift f. eine zeitgemäfse Gestaltung der Jugendbildung. 1892, 1 u. 2.

††) Die Begründung dieser Sätze mufs ich einer gelegneren Zeit vorbehalten.

†††) Es wird vorausgesetzt, dafs die historische Päd. erst nach der systematischen in Angriff genommen wird.

mit ist zugleich gesagt, dafs nur die pädagogischen Erscheinungen der Vergangenheit berücksichtigt werden, die mit der Gegenwart in Beziehung stehen.*)

2) Das pädagogische Material wird berücksichtigt, und stamme es auch aus den ältesten Zeiten.**) Da die neuere Zeit die reichste Ausbeute an pädagogischem Materiale liefert, so sollte diese Zeit in einer Geschichte der Pädagogik die gröfste Rolle spielen. Dem steht freilich das Herkommen fast allgemein entgegen.***) Es scheint beinahe so, als wären die Geschichtsschreiber daran verzweifelt, ohne beträchtliche Vorarbeiten das vielgestaltige, fast überreiche, vielfach auf philosophischer Grundlage ruhende pädagogische Leben der neueren Zeit auf beschränktem Raume darzustellen. Freilich eine solche Arbeit, wenn sie mit Geist vollführt werden soll, erfordert ein halbes Leben! Es ist ein eigenes Verhängnis, dafs die Hand da lafs wird, wo sie erst recht Gutes schaffen könnte! Und doch kann man jedenfalls von den Pädagogen der neueren Zeit mehr lernen als von denen der Vorzeit.

3) Das rein Geschichtliche†) wird meistens nur so weit berücksichtigt, als es das Verständnis des pädagogischen Materiales erfordert. —

---

*) Vgl. Stoy, Encykl., Method. u. Litter. d. Päd, Leipzig, Engelmann, 1878, S. 115. Der Franzose J. B. Say hat übrigens recht, wenn er (in Übereinstimmung mit d'Alembert) ausführt: Die Geschichte einer Wissenschaft sei die Gesamtheit der mehr oder minder glücklichen Versuche, die Wahrheiten zu gewinnen, welche ihren heutigen Bestand ausmachten. Je mehr man daher von einer Wissenschaft klar erkannt habe, desto weniger sei es nötig, sich mit irrigen u. unvollständigen Versuchen der früheren Zeit zu beschäftigen. Vgl.: A. v. Miaskowski, Die Anfänge der Nationalökonomie. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1891, S. 12. Schumann schreibt zwar auch: „Wir schliefsen . . . alle die Mitteilungen aus, welche Zustände, Zeiten u. Völker angehen, von denen kein Einflufs auf unsere Zeit und unser Volk nachgewiesen werden kann" . . .; aber er scheint bei der Abfassung seines Buches wenig daran gedacht zu haben. Vgl. bes § 5 ff.

**) Vgl. dg. Diesterwegs Worte: „Das meiste historische Wissen, wenigstens das der grauen Vorzeit, gehört für den Volksschullehrer zum pädagogischen Kram. Für ihn ist nur die Geschichte des modernen Schulwesens seit 1770 belehrend." Ferner: Kahle, Grundzüge d. ev. Volksschulerziehung. Breslau, Dülfer, I, 1885[6], S. VI. — Prinzipiell sind solche Beschränkungen nicht gerechtfertigt.

***) Schumann z. B. widmet der Päd. der neueren Zeit im Lehrbuche von 467 S. nur 63 S., im Leitfaden von 287 S. nur 36 S.

†) Vgl. Stoy a. a. O. S. 131. Ferner: Deutsche Rundschau. 1891/92, Nr. 14, S. 108: „Mir scheint, als fühle sich die Menschheit heute bedrückt durch die Masse von Historie, die sie mitzuschleppen sich selber verurteilt. Der Kenntnis blofser Thatsachen wird Wert beigelegt, deren Nutzen für die Erweiterung unseres geistigen Horizontes niemand einsieht . . ." (H. Grimm.) Unsere Zeitungen mit ihren zeilenhungrigen Mitarbeitern freilich verwöhnen uns darin immer mehr, indem sie uns täglich mit wertlosen Mitteilungen überschütten. Wer sich nicht vom Geschichtlichen trennen kann, der möge sich nach einer geistvollen Verarbeitung umsehen. An bedeutsamen Winken zu einer solchen Verarbeitung fehlt es nicht. Vergleiche: Schiller, Was heifst u. zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Abschnitt 20 ff. Goethe, Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Vorwort zum ersten Teile u. zwar Abschnitt 6. Dr. K. Hase, Geschichte Jesu. Nach akademischen Vorlesungen. Leipzig, Breitkopf u. Härtel, 1876, § 1 u. § 11. W. v. Humboldt, Gesammelte Werke. Berlin, Reimer. Band I, 1841, S. 1—25: Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers. Dr. H. Köchly, Akademische Vorträge u. Reden. I. Zürich, Meyer u. Zeller, 1859 S. 219—386: Sokrates u. sein Volk. Raphaels „Schule von Athen" in der „della segnatura" des Vatikans. Vgl. dazu: A. Trendelenburg, Raphaels Schule von Athen. Ein Vortrag im wissensch.

Im Hinblick auf diefe Sätze ergiebt sich auch, dafs die gebräuchlichen Werke von Heppe, von Raumer, Schmidt, Schmid u. v. a. nicht ganz gegeignet sind, dem Volksschullehrer zu einem fruchtbaren Studium der historischen Pädagogik zu dienen.

B. Wie sollen wir uns diesen Stoff aneignen?

Es handelt sich um die Aneignung eines geschichtlichen Stoffes, und die Aneignung wird durch sprachliche Darstellungen vermittelt. Als solche sprachliche Darstellungen kommen in Betracht: die pädag. Klassiker selbst (Quellenschriften) oder einfache Darstellungen auf Grund der Klassiker (Quellendarstellungen). Welche dieser Darstellungen sollen wir nun benutzen? Es ist — und namentlich dem Volksschullehrer — offenbar unmöglich, alle jene Quellenschriften zu lesen. Darum müsse man sich — so hat man vorgeschlagen — auf Bruchstücke von Quellenschriften beschränken.

Warum aber Bruchstücke von Quellenschriften und nicht (ganze) freie Quellendarstellungen?

Kahle a. a. O. S. V. antwortet: » . . . Von der Anschauung auszugehen, das ist die Grundforderung der heutigen Didaktik. Warum sind wir bei unserem päd. Unterrichte im Seminar . . . noch nicht so weit gekommen? Aber ich habe . . . den Versuch gewagt, . . . überall . . von der Anschauung, vom Beispiel, von der Beobachtung, von der Thatsache auszugehen und von da aus entwickelnd fortzuschreiten. . . . Auch bei der Behandlung des Historischen halte ich das Einschlagen eines Weges, der dem eben beschriebenen analog ist, für notwendig. Der Seminarzögling (Volksschullehrer u. a.) mufs sich die betreffenden Kenntnisse und Urteile erarbeiten. Deshalb führe ich ihn zu den erquickenden Wassern der Quellen. . . « Es schadet seiner Überzeugungstreue, »wenn er beispielsweise hier über philanthropinische Erziehungsweise, dort über die preufsischen Regulative mit einem wegwerfenden Urteil hinweggeführt wird, ohne dafs er auch nur eine Zeile eines Philanthropinisten oder einen Satz aus den Regulativen gelesen hat.«

Es sollen also Bruchstücke von Quellen gelesen werden, damit der Lernende gewisse »Kenntnisse und Urteile« erarbeite und nicht blofs fertig aufnehme. Welche Kenntnisse sollen erarbeitet werden? Offenbar solche Sätze, die nur der versteht, welcher gewisse Vorkenntnisse hat. Ein solcher Satz wäre z. B. der folgende: Pestalozzi rang, um über den Anschauungsprozefs zur Klarheit zu kommen, zur Klarheit ist er aber nicht gekommen. Gesetzt, wir wollten dieses Urteil recht verstehen lernen. Welche Vorkenntnisse müfsten wir da erwerben? Wir müfsten wissen, in welchen Werken Pestalozzi von den Anschauungsprozesse redet, — wir müfsten

---

Vereine zu Berlin. Mit den Umrissen nach Giorgio Mantuano. Berlin, Bethge, 1843. Ferner: Du Bois-Reymond, Friedrich II. u. J. J. Rousseau. Berlin, Dümmler, 1879. Du Bois-Reymond, Über Geschichte der Wissenschaft. Berlin, Dümmler, 1874. — Dürfte man die neueren naturwissensch. Bestrebungen auf das geschichtl. Gebiet übertragen? —

wissen, was Pestalozzi an den einzelnen Stellen sagt, — wir müfsten auch wissen, von welchem Gesichtspunkte aus er die Sache ursprünglich betrachtete u. s. w. Offenbar eine stattliche Reihe von Vorkenntnissen zu einem einzigen Urteile! Es ist ersichtlich, dafs der freilich thöricht handeln würde, der sich das Urteil ohne Vorkenntnisse aneignen wollte; es ist aber auch ersichtlich, dafs es nicht darauf ankommt, in welcher Vorstellungsform die Vorkenntnisse gegeben sind. Will ich z. B. ein Urteil über die preufsischen Regulative verstehen lernen, dann mufs ich allerdings wissen, was die Regulative enthalten; aber um das zu erfahren, dazu habe ich nicht nötig, auch nur eine Zeile in den Regulativen selbst zu lesen.

Rekapitulieren wir: Es giebt in der wissenschaftlichen Pädagogik gewisse Sätze, die nur der verstehen kann, der gewisse Vorkenntnisse hat. Diese Vorkenntnisse sind in sprachlichen Darstellungen gegeben: entweder in Quellenbruchstücken oder in freien Darstellungen. Der Erwerb der Vorkenntnisse ist also nicht an Quellenbruchstücke gebunden.

Die Frage: »Warum Quellenbruchstücke und nicht freie Darstellungen?« bleibt uns also. Suchen wir weiter nach einer Entscheidung! Es schade — so könnte man ähnlich, wie es Kahle thut, sagen — dem Lehrer in seiner Überzeugungstreue, wenn er sich nicht wenigstens an Quellenbruchstücke halte. Es wäre auffallend, sich darüber zu beunruhigen, und um so auffallender, als man doch sonst vom Volksschullehrer in wissenschaftlichen Dingen so wenig hält. Und unberechtigt wäre es dazu; denn z. B. auch der gröfste Historiker kann nicht alle Quellen seiner Wissenschaft studieren, mufs sich also in manchen Sachen auf die Gewissenhaftigkeit anderer verlassen. Aufserdem ist's ein gutes Stück Arbeit mehr, sich etwas aus Quellen als aus freien Darstellungen anzueignen, und doch kann man sich von der gröfseren Anstrengung nicht einen gröfseren praktischen Gewinn versprechen. Wozu übrigens dem Volksschullehrer, der kaum Zeit genug hat, sich über das pädagogische Denken der Gegenwart zu orientieren, wozu ihm in Dingen, die für ihn nur Mittel zum Zwecke sind, die Arbeit erschweren!*) Wer sich auf Quellenbruchstücke beschränkt, hat aufserdem gar kein Recht, über das Lehrgebäude eines Pädagogen zu urteilen. Wenn er sich auf sein Quellenstudium beruft, dann können wir ihm entgegenhalten: Das, was du sagst, steht allerdings in den Quellen. Es steht aber noch mehr darin, davon weifst du nichts. So lückenhaft wie dein Wissen, so lückenhaft ist auch dein Urteil. Darum: nicht Bruchstücke, sondern etwas Ganzes, nämlich freie Darstellungen nach den Quellenschriften.

Zur Darstellung eines pädagogischen Systems aber giebt es nur eine rechte Methode: das ist die umfassende, aus dem bewegenden Grundgedanken des Pädagogen geschöpfte, auf die historisch-kritische Einsicht in den Inhalt und Entwicklungsgang seiner

*) Wer z. B. die Pestalozzischen Werke studiert hat der weifs, wie mühsam es ist, aus dem Schwalle von dunklen Worten die Grundgedanken herauszulösen: der weifs auch, wie viele Wiederholungen man in Kauf nehmen mufs u. s. w. Da lernt man sich nach freien quellenmäfsigen Darstellungen sehnen!

Schriften gegründete Reproduktion.*) — Es ist das die einzige Weise, um ins Klare zu kommen, wie in einem Falle die Aufgaben der Pädagogik stehen, wie weit sie gelöst sind, und welche neue Aufgaben sich ergeben. Wie oft aber wird dagegen gehandelt! Da soll ein Pädagog »seine eigene Sprache« reden, d. h. man läfst ihn seine eigene Sprache nur stückweise reden. Nichts aber kann einem Pädagogen die Sprache mehr verkümmern, als wenn eine fremde Hand sie zerstückelt. Nie redet ein Pädagog weniger, wie er wirklich geredet hat, als wenn ihm ein anderer nach Gutdüncken Stellen ausrupft und zu einem Referat zusammenträgt. Nimmermehr kann ein solches Flickwerk den lebendigen Gedankengang des Pädagogen ersetzen. — Da erfährt ferner z. B. der Leser fast nie, dafs ein Pädagog in seinen Ansichten auch eine Entwickelung durchgemacht hat. Es werden einem Pädagogen wohl gar Meinungen zudiktiert, die er selbst nur als Durchgangspunkte betrachtete. Es ist allerdings schwer, ja sehr schwer, eine rechte Darstellung der Pädagogik irgend eines Meisters zu liefern.

Noch einige Bemerkungen über die spezielle Gestaltung unserer Darstellungen. Unser Bewufstsein ist nur für das unverbundene Viele eng. Auch verfügt man frei nur über einen wohlgeordneten Gedankenkreis. Darum müssen wir die Darstellungen denkend zu gestalten suchen; dies werden wir am besten erreichen, wenn wir uns bei Abfassung der Darstellungen an eins der gegebenen pädagogischen Begriffssysteme anlehnen. Man glaube aufserdem ja nicht, genug gethan zu haben, wenn man die Prinzipien eines pädagogischen Lehrgebäudes wiedergegeben hat.
Ein Pädagog — das gilt allgemein — ist weniger lehrreich durch sein abstraktes System als vielmehr durch die Fülle von Einzelbemerkungen, welche in seinem System zusammengefafst werden.**)

---

3. Herbartkränzchen in Teschen.

(Schles Schulblatt, 1893 No. 3.)

Seit 6. Februar d v. J versammelt sich jeden Dienstag abends eine kleine Schar, den hiesigen Volks- und Bürgerschul-Kreisen angehörige

*) Vgl. Kuno Fischer, Anti-Trendelenburg. Ein Duplik. Jena, Dabis, 1870, S. 74 f. — Damit ist nicht gesagt, dafs einzelne Stellen, besonders knappe, charakteristische Aussprüche, nicht mit des Autors eigenen Worten wiedergegeben werden sollten.

**) Eine Probe! Beneke z. B. will bekanntlich seine Pädagogik auf gewisse psychologische Grundsätze gründen. Was können wir mit diesen Grunds. anfangen? Sie sind ja sämtlich von bedenklicher Natur. Wie abfällig müfste man danach Benekes Päd beurteilen! Welch ein anderes Urteil wird aber der fällen, der sich Benekes „Erziehungs- u. Unterrichtsl." angesehen hat! Welch eine Fülle von feinen pädagogischen Bemerkungen u. exakten psychologischen Beobachtungen tritt uns da entgegen! Lauter Dinge, die mit den Grunds. nichts zu thun haben, u. die darum wahr bleiben, u. wenn an jenen Grundsätzen auch nicht ein Tippelchen wahr sein sollte.

Schulmänner in den Räumen der städtischen Bürgerschule zu einem Herbartkränzchen. Der Zweck dieser Leseabende ist das gemeinsame Studium der pädagogischen Schriften Herbarts und ihrer Litteratur. Ist die Anzahl der Teilnehmer auch gering — es beteiligen sich neun — so eignet sich ein kleiner Kreis um so mehr zu gemeinsamer Thätigkeit und wissenschaftlicher Diskussion. Man teilt sich in die Arbeit so, dafs der eine die Leseabschnitte feststellt und sie schriftlich vorbereitet, der andere das Vorlesen übernimmt, ein Dritter der nächsten Versammlung ein schriftlich abgefafstes Referat über den gelesenen Abschnitt und die etwa durch ihn hervorgerufene Diskussion vorlegt. Gelesen wurden bisher die ersten pädagogischen Abhandlungen Herbarts in historischer Reihenfolge: die Berichte an Herrn von Steiger, die Idee zu einem Lehrplan für höhere Studien, über Pestalozzis: wie Gertrud ihre Kinder lehrt und Idee eines ABC der Anschauung. Mit den Berichten wurde verglichen, was Dix im zweiten Jahrbuch des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik über die Mitteilungen Herbarts an Herrn von Steiger, mit dem ABC der Anschauung, was Lindner im dritten Jahrbuche über denselben Gegenstand veröffentlichte. Im Anschlufs und auf Grund der Lektüre des ABC der Anschauung entspannen sich Verhandlungen über das Verhältnis der Anschauung zum Begriff, den Anschauungsunterricht überhaupt (insbesondere über Zillers Lehre vom Anschauungsunterricht und Bräutigams Unterscheidung des anschaulichen vom Anschauungsunterricht) und über Formalstufen im Hinblick auf die im letzten Jahrbuche und die Erläuterungen behandelte Unterscheidung der Herbartschen von den Zillerschen Formalstufen. Man einigte sich dahin, dafs so lange ausgesponnene und zu so umfassenden Systemen verwebte Begriffsreihen, wie sie das ABC der Anschauung enthält, der Entwickelung des kindlichen Bildungsganges nicht entsprechen. Ist mit alle dem auch nur erst ein bescheidener Anfang gemacht, so wird unser Kränzchen den übrigen pädagogischen Schriften Herbarts und besonders dem Studium der allgemeinen Pädagogik nunmehr mit vorbereitetem Verständnis und gesteigertem Interesse sich zuwenden dürfen.

G Friedrich.

---

4. Mädchen-Gymnasium.

Der Verein »Frauenbildungs-Reform« in Weimar, der in Karlsruhe das erste deutsche »Mädchen-Gymnasium« ins Leben ruft, teilt mit, dafs die Eröffnung des letzteren am 11. September d. J. stattfinden werde, um den Anfang des Schuljahrs auf denselben Termin fallen zu lassen, der in Süddeutschland auch für die Knabenschulen als Anfang des Schuljahrs eingeführt ist.

---

5. Monatshefte der Comenius-Gesellschaft.

(Voigtländers Verlag in Leipzig-Gohlis.)

Die Monatshefte haben die Aufgabe, die verschiedenen Gebiete der Litteratur und Wissenschaft, besonders aber Philosophie, Geschichte und Erziehungslehre im Geist des Comenius und der ihm innerlich verwandten Männer zu pflegen und in Festhaltung seiner Grundsätze, Hoffnungen und Wünsche für eine naturgemäfse Volkserziehung zu wirken.

Dem Vorstand der Gesellschaft gehören unter anderen folgende Herren an:

Prof. Dr. Benrath (Königsberg). Prof. Dr. Bonet-Maury (Paris). Direktor Dr. Buddensieg (Dresden). Prof. Dr. E. Comba (Florenz). Prof. Dr. Cramer (Amsterdam). Rektor W. Dörpfeld (Ronsdorf). Kons.-Rat D. Ehlers (Frankfurt a. M.). Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. Höpfner (Berlin). Prof. Dr. Hohlfeld (Dresden). Archiv-Rat Dr. Keller (Münster). D. Dr. Kleinert, Ober-Kons.-Rat und Prof. (Berlin). Prof. Dr. Loserth (Czernowitz). Dr. Herm. v. Jirecek, k. k. Ministerial-Rat (Wien). Prof. Dr. Otto Pfleiderer (Berlin). Prof. Dr. Rein (Jena). Oberschulrat Dr. v. Sallwürk (Karlsruhe). Reg.- und Schulrat F. Sander (Bunzlau). Wirkl Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. Schneider (Berlin). Dr. Georg Schmid (St. Petersburg). Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Wattenbach (Berlin). Prof. Dr. Th. Ziegler (Strafsburg i. E.).

Der **erste Jahrgang** (1892) liegt in der Stärke von 26 Bogen bereits vor und ist durch alle Buchhandlungen zur Ansicht zu beziehen. Er enthält auch den Arbeitsplan und die Satzungen der Gesellschaft.

Die Monatshefte kosten im Buchhandel 10 Mk.

---

6. Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten.

Von J. Baumann, o. Prof. d. Philosophie u. Pädagogik an der Universität Göttingen. (Göttingen, Vanderhoeck und Ruprecht 1893.)

S. 130 schreibt der Verfasser:

»Von der Pädagogik ist auf Universität nur wünschenswert die wissenschaftliche Grundlegung, also allgemeine Geschichte der pädagog. Theorieen und pädag. Psychologie, d. h. aus den physiologischen und psychologischen Elementargesetzen gezogene Folgerungen für intellektuelle und sittliche Ausbildung. Die Einführung in die spezielle Didaktik kann nur an der Schule selbst geschehen; mit blofsem Worte lehren über das

12*

Lehren ist ohne Wert (Schleiermacher); um Methode zu lernen, mufs an die Technik sofort die Praxis anschliefsen an wirklichen nicht blofs ad hoc herbeigeholten Schülern.«

Sehr richtig. Aber warum geht von hier aus der Verf. nicht zu der Forderung über, dafs an der Universität pädagog. Seminare mit Übungsschulen eingerichtet werden müssen, so gut wie für Mediziner und für Theologen praktische Versuchsfelder schon lange im Gebrauch sind? Die Seite 105 geschilderte Anleitung für künftige Gysmnasiallehrer dürfte ziemlich wirkungslos sein — genau so wirkungslos, wie wenn man angehende Ärzte auf den Universitäten nur mit theoretischen Anweisungen ausrüsten wollte.

Soll diese Wahrheit niemals durchdringen?*)

C. Beurteilungen.

I.

Zimmermann, H., Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimatskunde. Mit Berücksichtigung der Winckelmannschen, Leutemannschen und Pfeiflerschen Bilderwerke in ausgeführten Lektionen meth. bearbeitet und mit vielen Erzählungen, Märchen, Fabeln, Rätseln etc. versehen. Braunschweig, Appelhans u. Pfenningstorff, 1891, gr. 8°, VIII und 471 S. M. 3,60.

Ein Blick in das Buch genügt, zu erkennen, dafs sich Z. für den »selbständigen« Anschauungsunterricht entschieden hat. Wer mit der neueren Didaktik dem »angelehnten« A. das Wort redet, wird hiergegen gegründeten Einspruch erheben. Doch es sei dem, wie es wolle; so viel steht unter allen Umständen fest: Solange die neueren Ideen rücksichtlich der Gestaltung des Lehrplanes noch nicht allgemein realisiert sind, so lange wird man einer Schrift über »selbständigen« Anschauungsunterricht die Existenzberechtigung gern zugestehen.

Was bietet Z. in seinem Buche?

Er bietet eine grofse Zahl von »ausgeführten Lektionen« oder Präparationen Welche Stoffe sind ihnen zu Grunde gelegt? Der Verfasser sagt: »Um Mifsdeutungen vorzubeugen, will ich hier gleich bemerken, dafs meine Arbeit durchaus nicht den Anspruch erheben will, als Lehrgang für den A. angesehen zu werden Bei der Auswahl der Gegenstände habe ich mich deshalb auch an keinen bestimmten Lehrplan gebunden, vielmehr Stoffe gewählt, die wohl in den meisten Schulen zur Behandlung kommen.« (Vorrede, S. III. u. IV.) Es ist uns also bei keinem der Stoffe vergönnt, zu wissen, an welcher Stelle des (Gesamt-) Lehrplanes und aus welchem Grunde er auftritt; und dies mufs jeden, der bei dem Worte Lehrplan an ein System von Stoffen zu denken gewöhnt ist, schon bedenklich machen. Doch wir wollen uns bei solchen Bedenklichkeiten nicht aufhalten.

Z. hat in seinem Buche eine sehr grofse Zahl von Stoffen der unter-

*) Vergl. Heft II der Päd. Studien 93, Abhandlung von Vogt; ferner die Litteraturangaben in Reins Schulreformschrift. Langensalza, Beyer u. S. 1893.

richtlichen Bearbeitung unterzogen.*) Es seien an dieser Stelle wenigstens die Kapitelüberschriften zu diesen Stoffen angezeigt; sie lauten: Die Schule, das Wohnhaus, der Wirtschaftshof, der Garten, das Feld, der Flufs, die Wiese, der Wald, der Himmel, die Jahreszeiten, der Mensch (und die Heimatskunde im 3. Schuljahr). Sehen wir uns nun diese Bearbeitungen näher an. Der Verfasser erhielt »von hochangesehenen Schulmännern über das Manuskript anerkennende Urteile«. (Vorrede, S. V.) Aus Bescheidenheit hat er es unterlassen, diese »anerkennenden Urteile« mitzuteilen. Für mich hat dieser Grund keine Geltung; ich stehe daher nicht an, wenigstens eins davon herzusetzen. Hier ist es: »Die methodische Behandlung der einzelnen Gebiete und Gegenstände ist meisterhaft. Mit wahrer Lust bin ich den Einzelausführungen gefolgt und habe mich herzlich gefreut über die wahre Kindlichkeit Ihrer Unterrichtssprache. So kann nur ein Lehrer sprechen, der die Kinder liebt, sich in sie und ihr kleines Leben, Freuen und Leiden, Denken und Wünschen hineingedacht hat. Nach Plan, Stoffgruppierung, Stofffülle, Unterrichtssprache und Unterrichtsgeist möchte ich Ihre fleifsige, mühevolle Arbeit vorzüglich nennen.« So schreibt Kreisschulinspektor Polack.

Klingt das nicht gut? Ich dächte, das wäre des Lobes genug! Vielleicht verdienen wir bei Leser und Autor Dank, wenn wir stracks das Gegenteil thun und uns nach Mängeln im Buche umsehen. Konzentrieren wir die Aufmerksamkeit auf eine der Präparationen. Ich schlage das Buch auf und lese (S. 61 ff.): Die Katze. (Bild von Leutemann.) Das ist also eine der belobten Präparationen. Ich schicke mich nun an, derselben mit einer Anzahl von Ausstellungen näher zu treten. Nr. 1 dieser Ausstellungen: Es zeigt sich in jener Präparation zu viel Schulverstand. Erstes Zeichen dieses Schulverstandes: Es ist (abgesehen von wenigen Sätzen) nicht die Rede von der oder jener Katze, — das klänge zu alltäglich; da ist vielmehr die Rede von der Katze, d. i. von einem Dinge, das sich zu einer wirklichen Katze verhält, wie die schematische Darstellung eines Gegenstandes zu seinem Abbilde. Der Nachteile, die daraus entspringen, sind mancherlei. Ich zähle etliche auf: Das Kind kann sich das, was von der Katze erzählt wird, nicht genau vorstellen; daher wird es mit weniger Interesse aufgenommen und mit geringerer Energie festgehalten. Zudem: Der Gedankenkomplex »Katze« ist von allen räumlichen und zeitlichen Associationen entkleidet; mithin werden die Anlässe zu dessen Reproduktion auf ein Minimum reduziert. Ferner ist klar, dafs Vorstellungen, die der Individualisierung in Raum und Zeit entbehren (Kant!) sich schwer zu einem einheitlichen Komplexe vereinen lassen, — woraus dann wiederum folgt, dafs derlei Vorstellungen schwer einzuprägen und noch schwerer fliefsend zu reproduzieren sind. Freilich trifft es sich zuweilen, dafs geistig rege Schüler das nachholen, was der Lehrer zu thun versäumte: sie beziehen, um es deutlicher zu sagen, alles das, was sie über die Katze hören, auf bestimmte Katzen, auf Katzen, die sie hier und da gesehen.

Ein anderes Zeichen: Wenn der Lehrer anstatt der lebensfrischen Vorstellungen von dieser oder jener Katze ein schattenhaftes begriffliches Gebilde im Kopfe trägt, wenn bei ihm also bewufst oder unbewufst die logische Form seiner Seeleninhalte in den Vordergrund tritt, so ist es auch kein Wunder, wenn er die Kinder vor allem auf das genus proximum hinzuweisen sucht, unter welches jenes begriffliche Gebilde zu subsumieren ist. Ich gebe zu: Für den Gelehrten, der in seiner Fachwissenschaft über ein ausgebildetes Begriffssystem verfügt, mag es natürlich sein, dafs er, so oft er auch eine neue Vorstellung gewinnt, diese auf ihren begrifflichen Bestandteil reduciert und diesen Begriff an die

*) Von etlichen Kollegen wurde Z. mit Beiträgen erfreut. Die Namen stehen unter den betr. „Lektionen“.

Stelle seines Begriffssystems setzt, die ihm zusteht. Kann auch beim Kinde von einem solchen Subsumieren die Rede sein? Gewifs nicht. Nun gut, dann mufs man es möglich machen; wie leicht ist der nächst höhere Gattungsbegriff gewonnen! So hat Z. gedacht; und so ist jener Passus in die Präparation gekommen, der da mit den Worten beginnt: »Was wird die Katze mit der Maus machen?« (Vgl. Abschnitt I.) So lag also der Grund zu dieser Begriffsgewinnung im Lehrer und nicht im Kinde. Was sollte und soll auch jener Begriff dem Kinde? Es ist klar, dafs für ein Kind der Unterstufe die auf Kraftersparnis beim Erwerbe von Neuem gerichtete ökonomische Funktion*) des Begriffes »Raubtiere« kaum in Betracht kommen kann; und dessen ordnende Tendenz ist ebenfalls wenig am Platze. Wie kann auch das Kind Ordnung schaffen, wie kann es systematisieren wollen, da es die Stoffe, mit denen es arbeitet, noch mit Leichtigkeit überschaut!

Also eine verfrühte Abstraktion! Diese. ist ein echtes Zeichen des echten Schulverstandes.

Wie viel falsche Verallgemeinerungen (die Wissenschaft weifs, was diese bedeuten!) mögen solche Menschen zu machen in Gefahr kommen, die ihre Begriffsbildungen auf Grund solch dürftigen Materiales zu vollziehen angehalten werden!

Es liefse sich an dieser Stelle noch von mancher üblen Folge reden; allein wir müssen weiter eilen.

Ein drittes Zeichen: Es ist mir recht bedenklich, dafs Kinder des ersten und zweiten Schuljahres von »Hauptthätigkeiten« der Katze zu reden angehalten werden. Von hauptsächlichen und nebensächlichen bez. von wesentlichen und unwesentlichen Thätigkeiten kann man doch nur da reden, wo für diese Thätigkeiten ein Endziel gesteckt ist. Hauptsächlich werden dann die Thätigkeiten sein, welche irgend etwas zur Realisierung jenes Zieles beitragen. Welches ist aber jenes Endziel hinsichtlich der Thätigkeiten der Katze? Können die Kinder wirklich mit s o l c h e n Zweckvorstellungen operieren?!*) — Darum: Zurück aus der Schule der Logik, zurück in die Schule des Lebens!

Ein letztes Zeichen: Kinder, die nach solchen Präparationen und nach solcher Weise unterrichtet werden, lernen über Dinge sprechen, von denen sie nur wenig selbst gesehen und gehört haben. Sie werden der naturgemäfsen Art zu lernen entfremdet; und wenn sie erwachsen sind, werden sie Bücherhelden.

Nr. 2 der Ausstellungen: W i e v e r f l i e g t b e i s o l c h e r B e h a n d l u n g d a s L e b e n a u s d e n S t o f f e n!

Da wird das zu betrachtende Objekt (in Gedanken natürlich) zerstückt und mit Recht. Aber es bleibt zerstückt; und es wird vergessen, dafs diese und jene Thätigkeiten und Eigenschaften des Tieres dazu dienen, diesen oder jenen Zweck (nicht E n d zweck, also auch keine Teleologie!) zu realisieren. Freilich ist es nicht leicht, solche Einsicht zu erzeugen, aber doch auch schon auf der Unterstufe möglich!

Nr. 3 der Ausstellungen: D i e B e h a n d l u n g, w i e s i e Z. e m p f i e h l t, t r ä g t e i n e n z u a b s c h l i e f s e n d e n C h a r a k t e r. Werden die Schüler fort und fort auf diese Weise belehrt, so ist es kein Wunder, wenn sie in diesem oder jenem Fache, und seien sie auch kaum über die ersten Elemente hinausgekommen, fertig zu sein glauben, — so ist es kein Wunder, wenn in solchen Schülern der rege Trieb nach Fortbildung erlischt. Gewifs sollen die Kinder wissen und fühlen, dafs sie etwas können; allein es darf ihnen nicht das Bewufstsein

*) Vgl meine Abhandlung: Neue Gesichtspunkte über Begriffe u Begriffsbildung. Thür. Lehrerzeitung. 1889, Nr. 46—52.

*) Auch aufser der Schule berührt es unangenehm, wenn jemand über gewisse Dinge herfällt und mit imponierender Sicherheit gewisse Sachen für wesentlich, andere für unwesentlich erklärt. Solche Menschen sollten doch einmal einige Blicke in die Geschichte der Naturwissenschaften werfen; sie würden gar bald anderen Sinnes werden!

mangeln, dafs sie noch unendlich viel zu lernen haben.

Zudem: Jene Behandlungsweise ist wenig geeignet, die Schüler mit offenen Fragen und Aufgaben zu versehen, die bei zukünftigem Lernen Leit- und Richtpunkte abgeben.

Um Nr. 4 der Ausstellungen zu erhalten, erinnere ich an dies: der Anschauungsunterricht bietet (abgesehen von der Benutzung poetischer Zugaben) vielfach Gelegenheit zu poetischen Ausführungen (Haus und Kleid eines Tieres; Tierkinder und Tiereltern; Gespräche zwischen und mit Tieren*) u. s. f.). Auch davon ist in unserer Präparation wenig zu spüren.

Nr. 5 der Ausstellungen: Wird ein Stoff nur so bearbeitet, wie es von Z. geschieht, so wird er nicht vollständig zum Eigentum der Kinder. Dazu gehört viel, viel mehr! Dazu gehört, dafs der Stoff als Ganzes in die verschiedensten Formen gegossen, und dafs er von den verschiedensten Punkten aus und nach den verschiedensten Gesichtspunkten reproduziert wird; kurz: der Schüler mufs mit dem Stoffe spielen lernen. Solche Operationen zu vollführen, ist allerdings keine Kleinigkeit; und sie mit Geschmack durchzuführen, dazu gehört viel Geschick und noch mehr Uebung. In solchem Arbeiten mufs der Anfänger Vorbilder haben; und gerade von solchem Arbeiten ist bei Z. wenig zu finden!**)

Nr. 6 der Ausstellungen: Die Fragen und Aufgaben, die Z. stellt, um die Schüler zu energischer Mitarbeit anzuregen, lassen vielfach zu wünschen übrig.

Wir lesen z. B. in unserer Präparation: »Wiederhole, was die Katze im Maule hat!« und: »Wiederhole die Hauptthätigkeiten der Katze!« Diese Aufgaben darf man sich freilich nicht zum Muster nehmen! — Da stöfst man ferner auf Gegensatzfragen und Phrasenfragen, die alle nicht zu empfehlen sind; da ist in einer Frage sogar der Zweck mit dem Grunde verwechselt; da werden in anderen Fragen der Erkenntnisgrund und der Sachgrund nicht streng unterschieden u. dgl. m.

Nr. 7 der Ausstellungen: Die Einzelfragen sind in unserer Präparation zu gehäuft; es herrscht sichtlich das Besteben, alles durch Einzelfragen herauszulocken. Freilich wird solch Thun als Unterrichtskunst gepriesen; aber dennoch ist wenig Gewinn davon zu erwarten. (Konzentrationsfragen!)

Nr. 8 der Ausstellungen: Der Verfasser glaubt (Vorrede, S. IV. u. V.), gezeigt zu haben, wie man im Anschauungsunterrichte poetische Stoffe zum Verständnis und zur Verwertung bringe. Ich glaube das nicht. Aus diesem Grunde. Z. beachtet nicht, dafs z. B. die Fabel vom Miezchen aus einer ganz bestimmten Situation entsprungen sein mufs, und er übersieht, dafs diese Situation in ihrer Individualität bis ins Detail dem Kinde vor der Seele stehen mufs, wenn jene Fabel wirkliches Verständnis finden soll. Es gehört also zur Aneignung dieses Stoffes eine ganz andere Arbeit, als Z. für nötig hält.

Hiermit will ich die Zahl der Ausstellungen beschliefsen, trotzdem noch manche Erinnerungen zu machen wären, z. B. hinsichtlich der Verwendung der Beziehungsbegriffe »kurz«, »lang«, »klein«, »grofs« u. s. f., ferner hinsichtlich der Mischung der Apperzeptions- und Abstraktionsprozesse (formale Stufen!) u. s. f.

Versichere ich dem Leser nun noch, dafs wir in der besprochenen Präparation das Zimmermannsche Buch in nuce haben (nur eine ganz kleine Zahl von Bearbeitungen findet sich, an denen wenig zu tadeln

---

*) Vgl. Das Hebelsche Gedicht: Das Habermus. Ferner: Fr. Körner, Die Natur im Dienste der Menschen. I. Bd. Leipzig, Schlicke, 1850; II. Bd. eb. 1856 u. desselben Verfassers anderes Werk: Der Mensch u. die Natur. Leipzig, Brandstetter, 1856. Beide Bücher sind mir durch Hrn. Dr. Sehrwald bekannt geworden.

**) Der Grund liegt tiefer. Wer hat in unserem Zeitalter der Journale, wo uns täglich reicher Stoff zugeführt wird, noch Zeit u. Lust, das Neue sich gründlich anzueignen u. mit dem bereits Bekannten zu verflechten? (Vgl. Willmann, Päd. Vorträge. 1869, S. 81 u. 82.) Freilich, die Kuno Fischers u. Hettners sind jetzt selten!

ist), so wird er erkennen, dafs dieses Buch von jenen »hochangesehenen Schulmännern« vielleicht mit etwas zu wohlwollendem Auge angesehen worden ist.*)

Jena. M. Fack.

II.

1. **Aufgebot der preufsischen Volksschule im Kampfe gegen die Sozialdemokratie** Von A. Schönborn. Bielefeld, Helmich. 45 S., Preis ?.
2. **Die Bekämpfung der Sozialdemokratie** durch den evangelischen Religionsunterricht in der niederen Schule, auf Grund der allgemeinen Verfügung vom 18. Oktober 1890. Von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat zu Aurich. Hannover, K. Meyer 1892. 22 S., Preis 30 Pfg.
3. **Verwertung religiöser Stoffe** zur Betrachtung **sozialer Fragen in der Schule**. Von Müller, Rektor in Saalfeld i. O. Leipzig, Fr. Richter 1892. 29 S., Preis ?.

Jedes der drei Schriftchen enthält einige gute, beherzigenswerte Gedanken, aber befriedigt hat mich keins, am wenigsten das letzte. Schönborn scheint, nach der heftigen und giftigen Polemik gegen die Politik Bismarcks zu schliefsen, ein Anhänger der Fortschrittspartei zu sein, und Schulze hat von Formalstufen und »undogmatischem Christentum« sehr unklare Vorstellungen.

Im allgemeinen möchte ich zu dem in diesen Schriften behandelten Gegenstande noch folgendes bemerken: Bei der Frage, wie die Sozialdemokratie durch die Schule zu bekämpfen sei, mufs man sich vor allem dessen klar bewufst sein, dafs man es mit einer politisch-wirtschaftlichen Partei zu thun hat, die als solche nicht von der Schule bekämpft werden kann, weil die Schule nicht in das Parteitreiben hereingezogen und Parteizwecken dienstbar gemacht werden darf. Atheismus und Materialismus sind durchaus nicht als spezifische Merkmale der Sozialdemokratie anzusehen, denn diese beiden sittlich-religiösen Verirrungen sind vor allem bei unseren oberen Ständen zu Hause (besonders der praktische Materialismus), und von ihnen sind sie nach unten durchgesickert. Aufserdem ist es eine bekannte Thatsache, dafs die soziale Bewegung in England durchaus nicht den religionsfeindlichen Zug der deutschen Sozialdemokratie teilt. Ein orthodoxer Pfarrer hat es vor einigen Jahren sogar unternommen, die wirtschaftlichen Forderungen der Sozialdemokratie vor dem Forum des Christentums zu rechtfertigen. Dafs man heut zu Tage in den »gebildeten Ständen«, bei den »Ordnungs-Parteien« die Religionsverachtung nicht mehr so ungeniert zur Schau trägt, ist eine Frucht der sozialdemokratischen Bewegung. Dem Volke möchte man die Religion gern erhalten, denn dafs gesunde Religiosität eine Grundbedingung für ein gesundes Staatsleben ist, das ahnt jetzt selbst der aufgeklärte Bildungs-Philister des 19. Jahrhunderts. Aber gerade diese Religionsfreundschaft aus politischen Beweggründen ist es, die den Sozialdemokraten die Religion verhafst gemacht hat. Der Sozialdemokrat hafst die Kirche im Grunde genommen nur, weil er in ihr einen der »Nachtwächter des Kapitalismus« erkannt zu haben glaubt. Diesen Wahn wird man gerade durch eine eifrige Bekämpfung der wirtschaftlichen Theorien der Sozialisten im Religionsunterrichte nicht beseitigen, sondern nähren.

Die eigentlichen Väter der Sozialdemokratie sind der Mammonismus und der rücksichtslose Konkurrenzkampf, der den wirtschaftlich Schwachen ausbeutet, um die wenigen Kapitalkräftigen immer reicher zu machen. Diese beiden Gegner unseres gesellschaftlichen Lebens möglichst

---

*) Noch auf eins sei hier aufmerksam gemacht. Es ist meines Erachtens überhaupt bedenklich, ganze Bücher mit „ausgeführten Lektionen“ in die Welt hinauszusenden. Ich rate: Man gebe für ein Fach nur etliche Präparationen hinaus, um zu zeigen, wie man sich die Behandlung der Stoffe denkt, — aber Präparationen, die die Unterrichtsarbeit bis ins einzelne hineinschauen lassen (Zusammenfassungen u. Wiederholungen!), u. man mute dann dem Lehrer zu, danach andere Stoffe selbständig zu bearbeiten.

unschädlich zu machen, wird Sache einer weisen Gesetzgebung sein. Gelingt es ihr, der Kapitalanhäufung in den Händen weniger und dem rücksichtslosen Aussaugungssystem Schranken zu setzen, so wird die Sozialdemokratie von selbst aufhören eine Gefahr für unser Staatsleben zu sein, weil ihr der Nährboden fehlt. Die utopischen Zukunftsbilder der Sozialdemokraten zu bekämpfen, ist zwar sehr leicht, hat aber wenig Zweck, denn nicht in diesen Bildern, sondern in der Kritik gegenwärtiger Zustände liegt die Stärke der sozialdemokratischen Partei. Die Schule wird daher vielleicht gut thun, auf direkte Bekämpfung der sozialdemokratischen Partei zu verzichten und sich mit umso gröfserem Eifer ihren positiven Aufgaben zuzuwenden. Wenn die Schule wahre Religiosität und geschichtlichen Sinn, d. h. Verständnis und Wertschätzung für das geschichtlich Gewordene bei ihren Zöglingen anzubahnen, so hat sie einer religions- und geschichtslosen Umsturzpartei den stärksten Riegel vorgeschoben. Um das zu ermöglichen, bedarf es noch ernster pädagogischer Arbeit, denn die psychologisch-methodische Ausgestaltung des Gesinnungsunterrichtes befindet sich noch sehr im Anfangsstadium.

Denjenigen Lehrern, welche sich etwas eingehender mit dem Studium der sozialen Frage beschäftigen möchten, kann ich folgende Werke empfehlen: Die Arbeiterfrage von A. Lange (Winterthur 1875), Die christlich-soziale Bewegung in England von L. Brentano (Leipzig 1883), Mehr Herz fürs Volk! von Drews (1. Heft der »Evangelisch-sozialen Zeitfragen«. Leipzig 1891), Bericht über die Verhandlungen des dritten evangelisch-sozialen Kongresses (Berlin 1892).

Thrändorf.

III.

Der kleine Katechismus Luthers, ausgelegt aus Luthers Werken von A. Nebe, Stuttgart 1891. 397 S., Preis ?.

Der Verfasser hat sich die gewifs dankenswerte Aufgabe gestellt, Luthers kl. Katechismus aus Luthers Werken zu erläutern, er hat zu diesem Zweck alles, was aus den Schriften und besonders aus den Predigten Luthers zum Katechismus in Beziehung steht, nach der Ordnung des kleinen Katechismus zusammengestellt Beim Abendmahl sind die schroffsten polemischen Stellen weggelassen. Die Natur einer solchen Arbeit bringt es mit sich, dafs der Leser mehr oder weniger immer nur Bruchstücke erhält. Damit gewinnt man aber kein Bild vom Reformator und fühlt wenig von den gewaltigen Wehen des reformatorischen Geistes. Ja, bisweilen lernt man Luther als engherzigen Verfechter der altkatholischen Dogmatik kennen. Viel lieber würde ich es sehen, wenn jeder Lehrer zur Vertiefung seines Reformationsunterrichtes die reformatorischen Hauptschriften Luthers, An den Adel, Von der Freiheit, Gr. Katechismus und Einleitung zum Römerbrief im Zusammenhang studieren wollte. Er würde sicher so mehr Gewinn haben, als durch eine systematisch geordnete Sammlung von Bruchstücken. Ein handliches Buch ist die »Auswahl aus Luthers Schriften« von Prof. F. Grosse. (2. Aufl. Berlin 1885. 212 S.). Zur Anschaffung für Lehrerbibliotheken ist besonders die Braunschweiger Ausgabe, »Luthers Werke f. das christliche Haus« geeignet.

Thrändorf.

IV.

Der Religionsunterricht in der deutschen Nationalschule. Von H. Scherer. Zwickau 1891. 30 S., Preis 60 Pfg.

Herr Schulinspektor Scherer gehört zu den Männern, die es lieben, der staunenden Welt zu verkündigen, dafs sie nicht zu den »Janer« gehören. Professor Stoy pflegte diese Leute pädagogische Indianer zu nennen. In den Augen dieser »Nicht-Janer« sind alle, die sich bemühen, die Gedanken Herbarts und Zillers weiter auszubauen, beschränkte

Köpfe, die auf des Meisters Worte schwören. Dafs besonders Zillers Lehrplansystem von seinen Schülern in wesentlichen Punkten umgebildet und ausgebaut worden ist, davon wissen die Herren »Nicht-Janer« selbstverständlich nichts, vielmehr gehört es unter ihnen zum guten Tone, dafs einer dem andern die Verleumdungen gegen die Anhänger Zillers nachspricht. Das ist eben jene Selbständigkeit des Denkens, deren man sich so gern rühmt. Auch aus der vorliegenden Schrift des Herrn Schulinspektors gewinnt man einen eigentümlichen Begriff von dem, was unter »Nicht-Janer« selbständiges Denken heifst. Wenn man diese 30 Seiten durchgelesen hat, fragt man sich unwillkürlich: Was könnte denn den Herrn Schulinspektor veranlafst haben, dieses Werk in die Welt zu setzen? Was man hier zu lesen bekommt, hat man ja längst an verschiedenen Stellen gelesen, nur mit dem Unterschied, dafs jeder Gedanke dort, wo man ihn zuerst las, im Zusammenhange einer in sich geschlossenen Gedankenreihe stand, während er sich hier oft ausnimmt wie ein erratischer Block in einer Sandwüste. Die bedeutendsten Gedankenanleihen hat der Verfasser bei den Herbartianern gemacht, nur wird kein Gedanke konsequent durchgedacht. Die Grundgedanken eines Lehrplansystems stehen friedlich neben dem der Reitschule abgelauschten Verfahren der konzentrischen Kreise, für Charakterbildung und Konfessionslosigkeit, d. h. Charakterlosigkeit wird in gleicher Weise geschwärmt. Doch an solchen Kleinigkeiten nehmen nur beschränkte Herbertianer Anstofs, wer sich auf den lichten Höhen des Nicht-Janertums bewegt, der erkennt gerade in solchen Bruchstücksammlungen aus verschiedenen Systemen die rechte Geistesfreiheit. Der Haupteinwand, den ich gegen den Verfasser zu machen habe, liegt auf dem Gebiete der Schulverfassungsfrage. Die stillschweigende Voraussetzung, von der die Schrift ausgeht, ist der Wahn, dafs über den Charakter der Schule, die Schulmeister oder richtiger die Schulinspektoren als Vertreter des omnipotenten Staates zu entscheiden hätten. Gegen diese Auffassung mufs im Namen der Familie, der Kirche und des evangelischen Christentums protestiert werden. Die Begründung dieses Protestes kann ich mir ersparen, sie liegt in Dörpfelds Schriften vor.

Im Verhältnis zu dem, was geboten wird, ist der Preis des Schriftchens sehr hoch.

E. Thrändorf.

V.

Vaterländisches Lesebuch. Ein Beitrag zur nationalen Erziehung der deutschen Jugend. Von Friedrich Krönlein, Freiburg i. Br.

Das jährliche Erscheinen neuer Lesebücher für die Volksschulen und höheren Schulen ist ein Beweis, dafs über die pädagogischen Grundsätze bezüglich der Abfassung solcher Bücher keineswegs eine Einigung besteht. Ob das Lesebuch lediglich litterarisches Hilfsmittel für den Sprachunterricht oder ein Realienbuch, oder beides zugleich sein solle, das sind Fragen, die immer noch der befriedigenden Lösung harren, die aber auf die Gestaltung der Bücher grofsen Einflufs haben. Wir halten dafür, dafs Realienbuch und Lesebuch auseinander gehalten werden müssen, dafs sich aber letzteres enge an den für die jeweilige Altersstufe bestimmten Lehrstoff anschliefsen und so der Anforderung der Konzentration genügen müsse.

Für die unteren Klassen wird somit der Stoff jedenfalls sich an den Vorstellungskreis der Kinder, an deren Umgebung anschliefsen müssen, je enger, desto besser. Damit der Unterricht den Schüler im Herzen ergreife, damit die Anhänglichkeit an den heimischen Boden und dessen Bewohner gepflegt, vaterländischer Sinn und Begeisterung geweckt werde, mufs mit voller Hand aus dem Geschichts- und Sagenkreis der Heimat Stoff geboten werden, wodurch die Seele des Kindes »mit nationalem Sinnen und Denken erfüllt und die Interessen der Teilnahme möglichst grofsen Raum zur

Entfaltung finden«. Von diesen Grundsätzen aus sind die Lesebücher von Friedrich Krönlein bearbeitet. Bereits früher, als der Verfasser seine Privatschule in Heidelberg hatte, erschien dort seine Heimatkunde und Lesebuch für jene Gegend, neuerdings gab derselbe ein gleiches Lesebuch für den Kreis Freiburg heraus.

Der Verfasser spricht sich in der Vorrede über seine Grundsätze aus und führt diese dann in geschickter Weise in dem Buche durch. Zunächst finden wir hier reiches Material aus der Sage und Geschichte des badischen Oberlandes, z. B. Fridolin, Die Zähringer, Güntersthal, Falkenstein, Das alte und neue Freiburg, Der Kaisertuhl u. s. w Wir besuchen den Schwarzwald, fahren auf der Höllenthalbahn bis zum Bodensee und lernen die dortige Gegend kennen. Sodann folgen Bilder aus dem Tier- und Pflanzenleben, die Jahreszeiten. Ganz neu ist ein Anhang, der Schilderungen aus dem Leben des Morgenlandes enthält nach Prof. Thomäs »Ritt in das gelobte Land«, ein prächtiger Stoff für das Verständnis der biblisch Geschichte. Das Büchlein ist anmutig geschrieben, die Stücke gut gewählt, so dafs wir nicht zweifeln, dafs dasselbe den Kindern grofse Freude macht. Wir können dasselbe, das zwar zunächst nur für das badische Oberland geschrieben ist, aber doch auch von einem weiteren Kreis gut benutzt werden kann, recht sehr der Lektüre und Benützung empfehlen. Wie wir hören, ist die Benützung des Buches von der Grofsh. Oberschulbehörde bereits genehmigt und auch für einige Freiburger Schulen vorgeschlagen

Karlsruhe im Dez. 1892.

Leutz.

VI.

H. Meurer, Odyfsea latine für Sexta. Weimar, Hermann Böhlau 1892. 184 S., 8°. Derselbe, **Ilias latine für Quinta.** Weimar, ebdas. 1893. 190 S., 8°.

Es ist wohl selbstverständlich, dafs der Betrieb der lateinischen Sprache in den untersten und den oberen Klassen verschieden sein mufs. Handelt es sich in den oberen Klassen darum, dem Inhalte des Schriftstellers möglichst viel abzugewinnen, die Jugend in das Kulturleben des römischen Volkes einzuführen, während »Grammatik und die übrigen dazu gehörigen Übungen nur noch als Mittel zur Erreichung des bezeichneten Zweckes zu behandeln sind«, so mufs in den unteren Klassen der Schüler fest gemacht werden in der Grammatik und ausgestattet werden mit einem ansehnlichen Vorrat an geläufigen Vokabeln, damit die oberen Klassen nachher auch wirklich ihr Ziel erreichen können. Aber daraus folgt natürlich nicht, dafs der Inhalt des Stoffes, an dem Grammatik und Wortvorrat angeeignet werden sollen, völlig gleichgiltig sei. Es wird sicherlich das Buch das beste sein, welches zu fesseln versteht, ohne zur Erklärung des Inhalts eigentlich Zeit zu beanspruchen. Beansprucht es diese, so beeinträchtigt es den Hauptzweck des Unterrichts; fesselt es nicht, so gewöhnt es die Schüler zur Gleichgiltigkeit gegen den Inhalt, die dann in den oberen Klassen so schwer wieder abgewöhnt wird. Es ist zwar richtig, dafs den kleinen Anfängern die fremden Sprachformen als solche Vergnügen bereiten, aber doch nur eine Zeit lang, und es ist gewifs ein Vorteil, wenn ihnen durch einen anziehenden Inhalt die Schwierigkeit, sich Formen und Vokabeln anzueignen, einigermafsen leichter gemacht wird.

Es scheint mir deshalb eine glückliche Wahl zu sein, die Meurer bei seinen jüngsten lateinischen Lesebüchern getroffen hat, dafs er den Stoff der Odyfsee für Sexta, den der Ilias für Quinta bearbeitet hat. Die Schüler sind mit dem Inhalte dieser Gedichte schon ein wenig bekannt, gerade bekannt genug, um sich zu freuen, ihn in der fremden Sprache wieder zu erkennen. Die Befürchtung, dafs ihnen diese Lektüre später den Genufs am Lesen der Originaldichtungen beeinträchtige, scheint mir unbegründet. Denn in diesen Übungsbüchern kann ja natürlich der Stoff

nur in groben Zügen mitgeteilt werden, während der Reiz der Homerlektüre in der Anschaulichkeit der Darstellung der äufseren Handlung und in der tiefen psychologischen Auffassung der inneren Vorgänge besteht.

Warum nun ist man, da jetzt ziemlich allgemein die Ansicht herrscht, dafs gleich in Sexta die Kleinen möglichst ins Altertum hineingeführt werden sollen, und zwar möglichst unter Benutzung von zusammenhängenden Stoffen, warum ist man nicht schon früher auf den Gedanken gekommen, den Inhalt der beiden homerischen Gedichte in dieser Weise zu verarbeiten? Meurer giebt uns selbst die Antwort: Er hat früher nicht geglaubt, dafs es möglich sei, »die Odyfsee mit einem Wortschatze ohne Verba deponentia und die auf —io in der dritten Konjugation zu erzählen«.

Man mufs thatsächlich solch ein Sprachkünstler wie Meurer sein, um sich mit einem kleinen Vorrate von Worten und Formen so zu bewegen, dafs das Ganze wie lateinisch aussieht. Am gröfsten sind natürlich die Schwierigkeiten in den ersten Abschnitten. Diese überwindet er, indem er der eigentlichen Erzählung eine Schilderung von Land und Leuten vorausschickt, der sich dann noch einige Briefe anschliefsen, in welcher ein Bruder seinem Bruder Reiseerlebnisse auf Ithaka mitteilt — alles unter Benutzung der zuverlässigsten Quellen Diese Einleitung füllt 10 Seiten von den 57 Seiten des lateinischen Textes und verarbeitet in 7 Kapiteln die drei ersten Deklinationen der Substantiva, die Adjektiva dreier Endungen nach der 1. und 2. Dekl., sum und die erste Konjugation.

Auch sonst ist die Anlage nicht systematisch, sondern methodisch. So werden z. B. auch gelegentlich in Sexta bei der Lektüre gewisse Kasusregeln gewonnen, die im »Wortschatz» an grofs gedruckten Beispielen recht augenfällig gemacht werden.

Während der »Wortschatz« auf 54 Seiten in geeigneter Reihenfolge die Vokabeln zu den einzelnen Paragraphen bietet, enthält die »Wortkunde« auf 50 Seiten in systematischer Gliederung, mit alphabetischer Anordnung innerhalb der einzelnen Teile, die benutzten Vokabeln. Die bei Nepos und Cäsar vorkommenden Worte sind fett gedruckt. Eine Anzahl Verbalformen werden vom ersten Kapitel an als Vokabeln gegeben, z. B. habitant, territant. Auf diese Weise wurde es möglich die Einförmigkeit zu vermeiden, die uns bei so vielen Lesebüchern im Anfange begegnet. Ja, Meurer bringt es fertig, dafs am Ende des ersten Abschnittes, der von der 1. Deklination handelt, die Sextaner schon ein lateinisches Liedchen lernen. Solche Hilfen sind nicht zu verschmähen. Wer den Unterricht bei aller Strenge vergnüglich zu gestalten weifs, der reifst die Schüler zuerst mit sich fort. Auch die zahlreichen Gespräche geben der Darstellung zuweilen etwas dramatische Lebhaftigkeit und ermöglichen zugleich die ersten und zweiten Personen genügend einzuprägen.

Von S. 59—78 der Odyfsee folgen 63 deutsche Abschnitte, deren Inhalt sich ebenfalls an die Odyfsee anlehnt, aber das blofse Wiederkäuen vermeidet So sind die einleitenden Abschnitte der Insel Scheria gewidmet, die M. — nicht ohne wissenschaftliche Autoritäten — in Korfu wieder erkennt.

Ähnlich ist die Bearbeitung der Ilias für Quinta gestaltet, die sachlich mit der Einnahme Trojas durch Herkules, sprachlich mit ferre und den Verben auf —io nach der dritten Konjugation beginnt. Das Büchlein enthält 56 Seiten lateinischen, 32 Seiten deutschen Text, aber enger gedruckt als in der Odyfsea. Wortschatz und Wortkunde umfassen 102 Seiten.

Solch eine Leistung, wie diese lateinischen Lehrbücher, ist blofs möglich, wenn ein gereifter Mann, der Liebe zu Kindern hegt, die Kinderseele mit Lust und Verständnis studiert hat, wenn er gediegene Sprachkenntnisse besitzt und vor allen Dingen, wenn eine ungewöhnliche Gestaltungskraft ihm zu Gebote

steht, die auch mit geringen Mitteln Gefälliges zu leisten vermag.

Ich empfehle allen Kollegen, die in unteren Klassen unterrichten, die Bücher zu prüfen und selbst den Versuch zu machen, ob sie nicht so die Last des lateinischen Unterrichtes für die Kinder einigermafsen in eine Lust umwandeln können

Halle a. d. Saale.

Dr. Rud. Menge.

VII.

1. **Dr. F. O. Pilling**, Lehrgang des botanischen Unterrichts auf der untersten Stufe. Unter methodischer Verwendung der 48 Pflanzenbilder des 1. Teiles der »Deutschen Schulflora«. Mit 71 in den Text gedruckten Abbildungen. Gera, Theodor Hofmann 1892.
2. **Derselbe**, Lehrgang des bot. Unt. 2. Teil. Unter methodischer Verwendung der 64 Pflanzenbilder des 2. Teiles der »Deutschen Schulflora«.

Der in den Pillingschen Büchern dargebotene Lehrgang schliefst sich an die in der »Deutschen Schulflora« von Pilling und Müller gegebenen Pflanzenbilder an. Im ersten der obengenannten Werke sind die auf den 48 Blättern des ersten Teiles der Schulflora dargestellten Pflanzen genau und übersichtlich nach feststehendem Schema beschrieben. Der Verf will dadurch mit Hilfe geeigneter Fragen in die Gestaltlehre methodisch einführen. Zugleich soll durch die Beschreibungen Anleitung gegeben werden, durch Vergleichen der Pflanzen und ihrer Teile die Grundzüge des Systems selbsthätig zu erkennen. Ein »Anhang« enthält Wiederholungsfragen über die Hauptorgane der Blütenpflanzen und eine Einteilung des Pflanzenreichs nach dem natürlichen System. —

Die 2. Schrift behandelt die 64 Bilder des 2. Teiles der »Schulflora«. Es soll durch Vergleichung eine vollständigere Kenntnis der äufseren Organe der Blütenpflanzen und eine Übersicht über die Hauptfamilien erlangt werden. Die Pflanzen sind in diesem Werkchen nach der Blütezeit geordnet.

Es ist leicht erklärlich, dafs beide Bücher als Begleitschriften zu dem oben erwähnten Unterrichtshilfsmittel einen eigenartigen Charakter tragen. Ein Einblick in den Inhalt möchte fast die Meinung aufkommen lassen, als ob der Verf. in einseitiger Weise die Erlangung der Kenntnis des Pflanzensystems als Hauptziel des botanischen Unterrichts hinstelle; denn sowohl die Individualbeschreibungen als auch die zusammenfassenden Sätze spitzen sich zumeist auf Morphologie und Systemkunde zu. In verhältnismäfsig sehr geringem Mafse finden physiologische, biologische und anatomische Verhältnisse Berücksichtigung. Wir können uns diesen Umstand nur daraus erklären, dafs die Schriften eine besondere eigene Aufgabe, die oben näher gekennzeichnet worden ist, zu erfüllen haben; denn dafs der Verf. beim naturgeschichtlichen Unterricht ein höheres Ziel verfolgt, als das blofse Hinarbeiten auf die Kenntnis des Systems, geht aus seinen einleitenden methodischen Bemerkungen hervor. Zur Erreichung desselben ist aber neben der Kenntnis des Systems und der Entwicklungsgeschichte ein tieferes Eindringen in die Erscheinungen des Pflanzen l e b e n s unentbehrlich, und es wäre gewifs unserem heutigen Standpunkt mehr entsprechend, wenn auch in diesem »Lehrgang« neben der Pflanzen f o r m das Pflanzen l e b e n eingehendere Berücksichtigung erfahren hätte. Die Individualbeschreibungen sind korrekt und sorgfältig durchgeführt und können dem vorbereitenden Lehrer eine geeignete Hilfe bieten. Besonderen Wert haben die vielfach beigefügten Erklärungen der Pflanzennamen. Überflüssig erscheint uns eine Darbietung des veralteten Linnéschen Systems neben dem natürlichen, da ersteres gerade auch mit Rücksicht auf das vom Verf. angedeutete Ziel wenig Bedeutung besitzt. Dem Lehrer, der sich vor der Gefahr einseitiger Behandlung des naturkundlichen Stoffes durch die klare Erkenntnis des erziehlichen

Zweckes der Naturbetrachtung überhaupt zu wahren weifs, werden die Bücher gute Dienste leisten. Dem beigegebenen Pflanzenhefte, welches Schemen für Pflanzen b e s c h r e i b u n g enthält, wünschen wir als unentbehrlichen Begleiter ein Büchlein für Aufzeichnung von fortlaufenden Pflanzen b e o b a c h t u n g e n zur Seite.

VIII.

G. Stucki, Materialien für den naturgeschichtlichen Unterricht in der Volksschule. I. Teil: Botanik, 1. Kurs. 2. völlig umgearbeitete und vermehrte Auflage. Bern 1892. —

Der Verf. behandelt in seinem Werkchen meist Pflanzenindividuen und bietet damit den Unterrichtsstoff für den ersten botanischen Unterricht. Der den Schlufs bildende Rückblick stellt das im Verlauf des Unterrichts gewonnene systematische Material zusammen, beschränkt sich aber dabei hauptsächlich auf die Grundbegriffe der Morphologie Dafs es der Verfasser ablehnt, sich auf dieser Stufe bei der Auswahl des Unterrichtsstoffs an die »Lebensgemeinschaften« anzuschliefsen, hat unsern Beifall, da hier und wohl auch auf den nächstfolgenden Unterrichtsstufen der nötige Überblick und die empirischen Grundlagen für ein wahres Verständnis derselben fehlen, und weil gerade der erste botanische Unterricht bei der Auswahl seiner Stoffe zunächst besondere Rücksicht auf die psychologische Einfachheit derselben zu nehmen hat. Mit dem Verf. meinen auch wir, dafs vornehmlich auf der Anfangsstufe das einzelne Lebewesen mit seinen Eigentümlichkeiten, seinem Wohl und Wehe es ist, an dem die Zöglinge lebhaften Anteil nehmen. In dem uns vorliegenden Schriftchen sind Individuen zur Betrachtung ausgewählt, an denen das kindliche Interesse haftet und die sich zur Erörterung elementarverständlicher Lebensbeziehungen eignen. Gräser, wie z. B. der Roggen, dürften wohl auf dieser Stufe der klaren sinnlichen Auffassung zu viel Schwierigkeiten bieten. Die Darbietung der Behandlung eines Pflanzenindividuums erfolgt nach folgendem Schema: A. Beobachtungsaufgaben. B. Anschauungsmaterial. C. Ausführung. D. Zusammenfassung. E. Weitere Aufgaben. Anerkennend heben wir an der Art der Betrachtung hervor, dafs die einfachsten Beziehungen zwischen Organ und Funktion, sowie der Pflanze zur Umgebung in entsprechender Weise zum Ausdruck gelangen, vor allem aber, dafs der Verfasser durch häufige Exkursionen, Aufsuchen der Pflanze in der freien Natur, Herbeischaffen von möglichst reichem Anschauungsmaterial, sowie durch fortlaufende Beobachtungsaufgaben klare sinnliche Auffassung und damit klare Vorstellungen erzeugt und zu einem liebevollen Umgang mit der Natur erzieht. Sicher wird auf solche Weise das dem Verf. vorschwebende, im Prinzip des erziehenden Unterrichts begründete Ziel erreicht. Hie und da dürften innerhalb der Einzelbetrachtungen einige Erweiterungen und Ergänzungen am Platze sein. So haben z. B. bei der Behandlung der Schlüsselblume die eigentümliche Erscheinung der Heterostylie der Blüten und die damit zusammenhängenden biologischen Thatsachen keine Erwähnung gefunden Auch liefse sich die Zahl der Beobachtungsaufgaben um viele besonders interessante und anregende vermehren. Wir verweisen den Verf. hierbei auf das treffliche Büchlein von E. Piltz, »Fragen und Aufgaben zur Naturbeobachtung«. 4. Aufl., Weimar, Böhlau 1893. — Im Übrigen findet die Arbeit unsere volle Anerkennung.

J e n a. F. S c h l e i c h e r t.

IX.

Geographische Landschafts- und Städtebilder von Deutschland und Europa als Grundlage für eine anschauliche Behandlung des geographischen Unterrichtes. Mit einem methodologischen Vorworte. Von Dr. Alois G e i s t b e c k, königl. Schulinspektor. Bamberg, C. C. Buchner Verlag 1891. Preis des Bildes: 2 M.

Der Verfasser faſst seine Erörterungen in dem methodologischen Vorwort in folgende Sätze zusammen:

1. Der vorwaltend naturkundliche Charakter der Geographie betsimmt die Gesichtspunkte für die methodische Behandlung derselben.

2. Das Hauptziel des geographischen Unterrichtes besteht nicht in der Erwerbung eines möglichst reichen Detailwissens, sondern in der Weckung und Bildung des geographischen Sinnes, d. h. des Beobachtungstalentes für die geographischen Erscheinungen auf der Erdoberfläche. Hierzu dienen in hervorragendem Maſse die geographischen Charakterbilder und deren Erläuterung. Auf keinen Fall sollen solche Beschreibungen auswendig gelernt werden. Der Zweck der Bilder liegt vielmehr darin, zur Naturbeobachtung anzuregen und die gewonnenen Anschauungen zu vergleichen und gegenüberzustellen.

3. Wie die Heimatkunde im engeren Sinne geographische Anschauungen begründet, so hat die vaterländische Geographie die Aufgabe, den Kreis der geographischen Anschauungen allmählich zu erweitern, selbstverständlich ohne Beeinträchtigung der Orientierung auf der Karte.

4. Der Unterricht beginnt mit der Behandlung des heimatlichen Naturgebietes, an welches sich die Nachbarlandschaften anreihen.

5. Die planmäſsige und allmähliche Aufdeckung eines Erdraumes erfolgt am zweckmäſsigsten durch die Betrachtung einzelner Landschaftstypen an der Hand geographischer Charakterbilder unter steter Heranziehung der Karte und mit Unterstützung des Kartenzeichnens.

6. Die einzelnen Landschaftstypen sind durch Kartenreisen, Vergleichungen etc. miteinander in Beziehung zu bringen.

7. Geschichtliche und naturkundliche Elemente sind in die geographische Schilderung eines Gebietes einzuweben unter Vermeidung überwuchernden Details.

8. Geographische Lesestücke, Gedichte etc. mögen herangezogen werden, wofern dieselben einen bequemen und fruchtbaren Apperzeptionsstoff darbieten.

9. Das ethische Moment der Vaterlandskunde, die intensive Pflege des Heimatsgefühls, erfährt eine mächtige Förderung durch Erschlieſsung der landschaftlichen Schönheiten unseres Vaterlandes und durch Hervorhebung seiner Vorzüge in kulturgeographischer Hinsicht. (S. 17.)

Von Geistbecks geograph. Landschaftsbildern, die diesen Grundsätzen gemäſs entworfen wurden, sind bis jetzt vier erschienen: Das Wettersteingebirge als Typus der nördlichen Kalkalpen (Ketten- oder Faltengebirge); der Königssee als Typus eines Hochgebirgsees und das Berchtesgadener Land; die Berninagruppe als Typus der Zentralalpen (Gletscherphänomen); der Harz als Typus eines sog. Massengebirges. Die Bilder haben eine Gröſse von 84:110 cm (ohne Rand), übertreffen also alle bisher erschienenen Tafeln. Sie sind in reichem Farbendruck ausgeführt und auf gutem Papier gedruckt. Der Preis ist äuſserst niedrig: Die Tafel kostet bei Gesamt-Subskription oder Serien- und Einzelbezug nur 2 M. Der einen wichtigen Bestandteil des Werkes bildende beschreibende Text kostet pro Teil von circa vier Bogen Umfang incl. in Lithographie ausgeführten topographischen Skizzen, Profilen, Schichtenkarten etc. circa 2 M.

Folgende Bilder sind noch in Aussicht genommen: Der Rosengarten, Typus der südtiroler Dolomiten; der Bodensee, Typus eines mit reichem Kulturleben ausgestatteten Randsees; München, Typus einer Residenz- und Kunststadt; die rauhe Alb, Typus eines Plattengebirges; Stuttgart; der Schwarzwald, Typus des oberrheinischen Gebirgssystems; Mannheim-Ludwigshafen, Typus einer modernen Handels- und Fabrik-Doppelstadt, Panoramabild der Rheinebene mit den Randgebirgen. — Der Rheindurchbruch bei Bingen und der Rheingau; der Thüringer Wald mit der Wartburg, deutsche Mittelgebirgslandschaft; das Elbsandsteingebirge, Typus eines Erosionsplateaus; nord-

deutsche Moorlandschaft aus dem Emsgebiet; Rügen, Typus einer Steilküste; deutsche Nordseeküste, Typus einer Flachküste (Dünenküste); Hamburg, Typus eines Flufshafens und einer Welthandelsstadt; Kiel, deutsche Fördenküste, Kriegshafen. — Aufserdeutsche Landschaften: Norwegische Fjordlandschaft; die Steilküste von Südengland; der Golf von Neapel mit dem Vesuv; Athen mit der Akropolis, historische Landschaft; die Gartenlandschaft von Valencia, Vegetationsbild; Nizza, südfranzösische Landschaft.

Wir empfehlen die bis jetzt erschienenen geogr. Bilder als ein treffliches Hilfsmittel für den geographischen Unterricht und sehen der Fortsetzung mit Freuden entgegen.

Halle a. S.

H. Grosse.

D. Anzeigen.

I.

Rosenberger, Über die Genesis wissenschaftlicher Entdeckungen und Erfindungen Ein Vortrag u s. w. Braunschweig, Vieweg u. S. 1885.

In dem Vortrag wird auseinandergesetzt, dafs es 3 Faktoren giebt, auf welche man die wissenschaftl. Entdeckungen u. Erfindungen zurückführen kann: 1. Der Zufall, 2. Die Arbeit, 3. Das Genie. Zu jedem einzelnen Punkt liefert der Verf. eine Reihe von Beispielen, um zu dem Endresultat zu kommen, dafs keine Erfindung und keine Entdeckung gemacht werden könne, ohne dafs alle 3 Faktoren dabei beteiligt seien. Je nachdem einer derselben eine hervorragende Rolle dabei gespielt hat, werden die Erfindungen dem Zufall, der Arbeit oder dem Genie zugeschrieben. Der Vortrag selbst mufs als spannend und interessant bezeichnet werden.

II.

Aus meiner Studienzeit. Erinnerungen von Heinrich Hansjakob. Preis geh. 3 Mark 50 Pf., eleg. gebdn. 4 M. 40 Pf. Heidelberg, G. Weifs.

Hansjakob ist ein ganz vortrefflicher Erzähler, dessen Buch wir mit immer gesteigertem Interesse gelesen haben und allen aufs wärmste empfehlen, die für die wahrheitsgetreue, fesselnd vorgetragene, von köstlichem Humor durchwebte Darstellung des Entwicklungsganges eines jungen Bauernburschen vom angehenden Bäckerlehrling bis zum Geistlichen, Gymnasialprofessor und Abgeordneten Teilnahme empfinden.



A. Abhandlungen.

Zum Religionsunterricht auf höheren Schulen.*)

Von Dr. A. Rausch in Jena.

I. Zur Lage.

Jeder kennt aus Erfahrung das freudige Gefühl, das denjenigen überkommt, der im praktischen Leben wie in theoretischer Arbeit vor einer Reihe von einzelnen Erscheinungen und Fällen stehend, plötzlich die Zusammengehörigkeit, das Gleichartige in ihnen übersieht, das die Einzelheiten verbindet. Solche Erkenntnis verleiht der menschlichen Seele das Gefühl, dafs sie Herrschaft gewinnt über die umgebende Welt; sie ist nicht mehr gebunden an die zufälligen Erscheinungen, sondern vermag sich mit Befriedigung über das bunte Gewirr zu höherer Erkenntnis zu erheben. Das lernende Kind kennt dieses Gefühl so gut wie der Forscher, der ein Gesetz seiner Wissenschaft ahnt. Mit dem Ursprunge dieses Gefühls ist auch seine Analyse gegeben: es ist eine Wirkung aus Erkenntnis und Empfindung. Die Erkenntnis wirkt klärend auf die Empfindung und zeigt ihr das Ziel, die Empfindung wird der gewonnenen Einsicht zu einem Antriebe

---

*) Als Fortsetzung der Besprechung des I. Jahrganges der Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, herausgegeben von Fauth und Köster, die im 2. Hefte der Pädagogischen Studien vom Jahre 1891 S. 106—114 gegeben wurde, soll hier ein Blick geworfen werden auf die wichtigsten Fragen, die in der Zeitschrift vom 4. Hefte des I. Jahrganges bis zum 3. Hefte des IV. Jahrganges 1890—1893 behandelt worden sind.

für das Wollen und Handeln. Wir haben in solchen Erhebungen zu allgemeineren Erkenntnissen — wir nennen sie Ideen — den stärksten Antrieb zu sehen für das Werden der Einzelpersönlichkeit und die geschichtliche Entwicklung eines Volkes. Diese Ideen unterscheiden sich von der wissenschaftlich bewiesenen Erkenntnis dadurch, dafs sie nicht auf dem gesamten Beobachtungsmaterial beruhen; denn der menschliche Geist vermag es oft nicht zu erreichen und nur in seltenen Fällen zu umspannen, er erweist seine höhere Natur dadurch, dafs er es überfliegt. Dennoch vermag auch die reine Wissenschaft solcher Ideen nicht zu entraten und verfällt in unbefriedigendes Spezialistentum, wenn das geistige Band der Ideen fehlt. Was ist in der Kunst das Unbefriedigende am Naturalismus? Der naturalistische Künstler bietet uns nach Art der medizinischen Wissenschaft einzelne interessante, ja vielleicht nicht einmal interessante Fälle, wir kommen über die Erkenntnis dieses Falles nicht hinaus, er versagt uns die Erhebung zu einem vollkommenen Gedanken. Der Künstler sinkt auf den Standpunkt der Wissenschaft herab, ja noch tiefer; denn bei dem Gelehrten dient der einzelne Fall doch immer noch höherer Erkenntnis. Und doch sollte es gerade der schaffenden Kunst ein Bedürfnis sein, die ursprüngliche Natur der menschlichen Seele auszuprägen, wie sie sich aus der Fülle der Gesichte zur Idee emporschwingt.

Woher rührt im Staatsleben solcher Zeiten, die sich später als niedergehende erwiesen haben, die Unbehaglichkeit, wenn trotz alles Bemühens, trotz bedeutender Machtfülle und grofser Reichtümer die innere Befriedigung fehlt? Es gebricht der Zeit an Ideen, an denen sich der politische Sinn weiden und erheben kann. Die Wirkung grofser Persönlichkeiten auf ihre Zeit liegt darin, dafs sie zu Trägern einer grofsen zeitbewegenden Idee geworden sind. »Ich denke mich,« sagt einmal Ranke, »nicht zu täuschen oder die Schranken der Historie zu überschreiten, wenn ich an dieser Stelle ein allgemeines Gesetz des Lebens wahrzunehmen glaube. Unzweifelhaft ist, es sind immer Kräfte des lebendigen Geistes, welche die Welt so von Grund aus bewegen. Vorbereitet durch die vorangegangenen Jahrhunderte, erheben sie sich zu ihrer Zeit, hervorgerufen durch starke und innerlich mächtige Naturen, aus den unerforschten Tiefen des menschlichen Geistes. Es ist ihr Wesen, dafs sie die Welt an sich reifsen, zu überwältigen suchen.« Die Summe solcher Ideen, die eine Zeit bewegen, ergiebt den Inbegriff ihres geschichtlichen Lebens, die Summe solcher treibenden Erkenntnisse eines Einzelnen ergiebt seine Weltanschauung, seine Philosophie. Mögen es nun Ideale oder Irrtümer sein, sie machen ihn glücklich, sie sind die Beweggründe seines Handelns, sie sind seine Zuflucht aus dem Wirrsal der Erscheinungen und aus dem Kampfe des Lebens.

Das Spiel des Lebens sieht sich heiter an,
Wenn man den sichern Schatz im Herzen trägt.

Woher rührt die je und je gepriesene Ruhe des Weisen, das Glück des Philosophen? Die Philosophie sammelt jene allgemeineren Erkenntnisse aus allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens, um sich über die unruhige Flucht der Erscheinungen zu reiner Höhe zu erheben.

An dem höheren Schulwesen unserer Zeit ist das vielleicht der tiefste Schaden, dafs ihm die Ideen verloren gegangen sind. Befriedigung und inneres Glück können da nicht hausen, wo die beglückenden Ideen fehlen. Wo sie aber herrschen, da geben sie Kraft und Begeisterung, da wissen sie auch die rechten Wege zu zeigen, sie wissen der Schwierigkeiten Herr zu werden, die sich dem Laufe zu den Zielen entgegenstellen. Dieser Schaden an unserem höheren Schulwesen ist den Meistern auf diesem Gebiete keineswegs verborgen geblieben. Sie haben sich gerade in unseren Tagen nicht nur bemüht durch formale Verbesserungen im Lehrverfahren zu helfen, sondern sie sind auch bemüht gewesen, der Schule wieder Ideen zu geben oder gewissen Ideen, die zu unterliegen schienen im Widerstreite mit andern feindlichen Mächten, wieder Licht und Luft zu schaffen. Ja gerade der bedeutendste Didaktiker der Gegenwart ist beflissen, der Schularbeit den platonischen Zug wiederzugeben, den sie verloren hat, und der höheren Schule überhaupt in der philosophischen Bildung wieder ein würdiges Ziel des Abschlusses zu setzen. Aber annoch gewährt unser höheres Schulwesen das Bild eines unentschiedenen Streites feindlicher Ideen, die sich zu schützen oder breiteren Raum zu schaffen bemüht sind, die sich nicht selten paralysieren und keine andere Frucht zeitigen als einen satten und matten Indifferentismus.

Doch, so höre ich sagen, hat denn unsere Schule nicht mehr die Ideale der Religion, jene höchsten Ideen von Gottesfurcht und Menschenliebe, göttlicher Gnade und menschlicher Sünde, von Vorsehung, Erlösung und Weltgericht, Ideen, die ganz anders bezeugt sind als die vergänglichen Ideen des geschichtlichen Lebens, die über alle andern so hoch hinausgreifen wie das Göttliche über das Menschliche und doch dem schlichten Manne so gut zugänglich sind wie dem Weisen? Diese religiösen Gedanken beherrschen unsere Schulen nicht mehr wie in früheren Zeiten, sie sind ein Zeichen, dem widersprochen wird, »den Juden ein Ärgernis und den Griechen eine Thorheit.« Das Humanitätsideal, das dem Altertum entstammt, und die moderne naturwissenschaftliche Weltanschauung bestreiten die religiösen Ideen. Die Reformation schätzte die Altertumstudien als ein Mittel zu höheren Zwecken, und Luther sah im Studium der alten Sprachen die

Scheide, darinnen das Messer des Geistes steckt. Aber unvermerkt haben sie in den gebildeten Kreisen unseres Volkes als höchsten Gedanken ein hellenisches Ideal der Humanität und Diesseitigkeit gezeitigt. Leicht geht dieses die Verbindung ein mit dem naturwissenschaftlichen Materialismus. und die religiöse Weltanschauung sieht sich vereinten Widersachern gegenüber, die ihr mitleidig nur noch eine historische Berechtigung zugestehen. Noch nimmt in den Lektionsverzeichnissen der Universitäten die theologische Fakultät den ersten Platz ein, noch hört und liest man in pädagogischen Schriften und in offiziellen Lehrplänen, dafs die Religionslehre im Mittelpunkte der Bildungsarbeit stehen solle, »unterstützt von der Gesamtthätigkeit der Schule,« aber die Wirklichkeit entspricht diesem Bilde nur wenig. Wohl versucht man uns über diese Lage der Dinge zu täuschen durch die Ansicht, dafs solche Klagen alt seien, dafs es der menschlichen Natur eigen sei, die Gegenwart des Abfalles zu zeihen von der Sitte der guten alten Zeit. Aber so steht es jetzt doch wohl nicht.

II. Die Religionslehrer.

Die Religionslehrer an höheren Schulen haben sich über diese Lage der Dinge nicht getäuscht. Sie haben sich aufgerafft, um sich über die Verhältnisse im Austausche der Erfahrungen aufzuklären und auf Besserung zu sinnen. Allerdings hat zunächst die Aufdeckung der Zustände eine seltsame Wirkung hervorgerufen. Sie hat einen Veteranen in diesem Fache, den hochverdienten und erfahrenen Schulmann, Geh. Regierungsrat a. D. Dr. Wiese, so sehr entmutigt, dafs er seinen Fachgenossen den Rat gab, das Feld zu räumen und das kleine Bollwerk, das der Religion in der Schule bereitet ist, aufzugeben.*) Er hält es nicht für rätlich, auf höheren Schulen den Religionsunterricht nach der Konfirmation noch fortzusetzen und will an seine Stelle im grofsen und ganzen nur Erbauungsstunden und die Teilnahme am kirchlichen Leben gesetzt wissen. Er ist ein Mann von ungewöhnlicher Erfahrung, ein Mann, der es mit der Schule wahrhaftig gut meint und dessen Treue zur Kirche über allen Zweifel erhaben ist. Dennoch hat sein pädagogisches Bedenken die noch an der Arbeit thätige Generation der Religionslehrer nicht vermocht, das Feld zu verlassen und vor dem heifsen Sonnenbrand der Mittagssonne Zuflucht im Schatten der Kirche zu suchen.

---

*) D. L. Wiese, Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen. Ein pädagogisches Bedenken. Berlin 1890.

Fast in allen Provinzen der preufsischen Monarchie finden jetzt jährlich regelmäfsige Versammlungen der Religionslehrer statt, in denen sie wichtige Fragen des Unterrichts verhandeln. Zugleich ist das der Ort, wo sich auch Organe der Kirche einfinden, um die Anliegen und Bedürfnisse der Kirche zur Sprache zu bringen, während sich die Religionslehrer im allgemeinen durchaus als die Mandatare des Staates fühlen. Ein Organ für diese Interessen ist geschaffen worden in der Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, die im Oktober 1889 von Prof. Fauth und Dr. Köster begründet wurde. Nachdem wir den ersten Jahrgang bereits an dieser Stelle besprochen haben, sind wir den folgenden Jahrgängen mit Aufmerksamkeit gefolgt und beabsichtigen jetzt einen zweiten Überblick zu geben über Versuche und Bemühungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes.

Man ist eifrig bemüht den Religionsunterricht auf die Höhe zu heben, von der er seine Aufgabe übersehen und erfüllen kann. Darum ist auch die Apologetik zu einer Hauptaufgabe gemacht worden. Besonders Fauth selbst hat das Verdienst die Auseinandersetzung der Religionslehre mit der Naturwissenschaft unternommen zu haben. Er hat mit Recht Häckels Schöpfungsgeschichte für seine apologetischen Studien gewählt, da dieses Werk gegenwärtig am weitesten verbreitet ist und am leichtesten Einflufs auf die jugendlichen Geister gewinnt. In einem ersten Artikel giebt er eine gründliche und objektive Darstellung von Häckels Naturphilosophie. Später folgt die Kritik, bei der er bemüht ist dem Lehrer das nötige literarische Material nachzuweisen.*) Weniger scharf wird der Kampf geführt gegen das antike Lebensideal der humanitären Diesseitigkeit. Doch fehlt es nicht an Warnungen vor Überschätzung der Humanitätsstudien, die gar leicht Gleichgiltigkeit gegen Christus und seine Kirche bewirken. Wiederholt wird von der Aufgabe gehandelt zu zeigen, wie und wodurch die heidnische Weltanschauung durch das Christentum überwunden und überboten sei.**) Eine Lehrprobe dieser Art würde freilich wertvoller gewesen sein als die blofse Mahnung.

Es ist sehr begreiflich, dafs die Vertreter der Religionslehre, wenn sie sich mit dem Unterrichte im Christentum solche hohen Aufgaben stellen, mit den zwei knappen Religionsstunden nicht auskommen zu können glauben. Da besonders die Prima grofse Aufgaben zu lösen hat, so ist es berechtigt, wenn von Fauth, Krüger u. a. für Prima drei Religionsstunden verlangt werden.***)

*) II, 2. II, 3. II, 4. III, 3. III, 4.
**) II, 1.
***) III, 1. I, 4.

Nicht minder deutlich ist es, dafs sich die Unterstufen des Gymnasiums im Nachteil befinden gegenüber der Volksschule. Die zwei Religionstunden in Quinta und Quarta bilden einen gar zu schwächlichen Unterbau, wenn man sie mit der Volksschule vergleicht, die täglich religiöse Unterweisung bietet. Die Klage der Geistlichen, dafs die Volksschüler im Konfirmandenunterricht die Gymnasiasten an Bibelkenntnis übertreffen, ist zu oft laut geworden, um nicht den Gymnasiallehrern den Wunsch einer Vermehrung der Stunden nahe zu legen. Daher das allgemeine Verlangen, dafs der Quinta die dritte Religionsstunde wiedergegeben werde, die sie bis 1882 besessen hat. Solche still gehegten Wünsche wurden laut ausgesprochen, als im Jahre 1890 König Wilhelm II. die Ladungen zu der Schulkonferenz in Berlin hatte ergehen lassen und eine Umgestaltung der höheren Schulen in Aussicht stand; sie wurden im Oktober 1890 direkt dem preufsischen Kultusminister zur Kenntnis gebracht durch Gesuche aus den beteiligten Kreisen der Provinzen Sachsen nnd Westfalen.

Die vom 4. bis 17. Dezember in Berlin tagende Schulkonferenz hat sich ausführlich über den Religionsunterricht und eine etwaige Vermehrung seiner Stundenzahl geäufsert. Die Zeitschrift teilt (II, 3.) nach dem stenographischen Bericht alles das mit, was sich auf den Religionsunterricht bezieht. Wiederholt ist die Ansicht ausgesprochen worden, dafs der Religionsunterricht um seiner besonderen Bedeutung willen die gebührende Rangstellung zu den übrigen Fächern haben müsse. Um diese zu wahren, entschied sich die Mehrzahl der Konferenzmitglieder für Beibehaltung der Reifeprüfung in Religion, obgleich von vielen Seiten die Mifsstände: gedächtnismäfsiges Einlernen, Störung des Unterrichtes in der Prima durch die Rücksicht auf das Examen u. a. hervorgehoben wurden. Zu diesem Gegenstande hatte Pastor Dr. von Bodelschwingh den Antrag eingebracht, die mündliche Reifeprüfung durch einen Religionsaufsatz zu ersetzen. Der Antrag wurde hauptsächlich durch Geh. Reg.-Rat Dr. Höpfner zurückgewiesen, der auf die schlechten Erfahrungen hinweisen konnte, die man mit dieser Einrichtung in der Rheinprovinz und in Westfalen vor 1882 gemacht habe, wo doch auch die schriftlichen Arbeiten nur eine Zusammenfassung massenhaften Gedächtnisstoffes und überdies noch unwahre Bekenntnisse boten. Auch wufste Pastor v. Bodelschwingh seinen Antrag nicht zu empfehlen durch die Themen, die er zur Bearbeitung vorschlug: »Der Apostel Paulus in seinem Leben, Leiden und Sterben, gezeichnet nach dem Philipperbriefe,« »die christliche Weltanschauung des Petrus, gezeichnet nach seinen beiden Briefen,« »die Forderungen eines praktischen Christentums nach dem ersten Brief Johannes,« »Augustinus und Bernhard von Clairvaux«, »Spener und Francke,« »Vincent de Paula und Fliedner.« Denn

sie würden wohl geeignet sein für einen Candidaten der Theologie, aber nicht für einen Prüfling des Gymnasiums.

Zu dem zweiten Punkte, Einwirkung der höheren Schulen auf die sittliche Bildung der Schüler, ging der durch seine Urheber bedeutsame Antrag ein von Uhlhorn, Kopp und Bodelschwingh: »es ist dringend zu wünschen, dafs in Quinta die Religionsstunden auf drei erhöht werden.« Bodelschwingh, der sich überhaupt am ausführlichsten und zugleich am unzufriedensten zum Religionsunterricht geäufsert hat, ging aber noch weiter: er war bereit für drei Religionsstunden in Prima und Secunda den Unterricht im Hebräischen zu opfern und auf die Universität zu verweisen.

Ein Jahr später hat derselbe Pastor v. Bodelschwingh auf der 3. Hauptversammlung des evangelischen Schulkongresses zu Bielefeld wiederum die Vermehrung der Religionsstunden beantragt und die Zustimmung der Versammlung gefunden. Endlich hat dann auch am 23. November desselben Jahres die 3. ordentliche preufsische Generalsynode sich zu demselben Gedanken bekannt, indem sie den Antrag des Generalsuperintendenten Dr. Nebe auf Vermehrung der Religionsstunden annahm. Ja schliefslich hat sich ein Sprecher in der Sache gefunden, der über alle diese Wünsche und Anträge hinausging und somit Wiese gegenüber das andere Extrem repräsentiert.*) Pastor und Gymnasiallehrer Schoeler will, dafs jeder Tag auch dem Schüler des Gymnasiums eine Religionsstunde bringt, er verlangt deshalb sechs Stunden. In der That weifs er seine Ansicht mit Eifer und gutem Geschick zu verfechten. Er macht darauf aufmerksam, dafs das Gymnasium mit Beginn unseres Jahrhunderts die christliche Grundlage verlassen hat: »Die religiöse Erziehung unserer gebildeten Jugend ruht also seit Anfang dieses Jahrhunderts im ganzen auf der Basis der Wolf-Humboldschen Reform des höheren Schulwesens, d. h. auf 2 wöchentlichen Religionsstunden . . . . Und was hat nun die Geschichte für eine Antwort auf die Frage nach der religiösen Leistungsfähigkeit dieses modern-humanistischen Schulsystems gegeben? . . . . Die Bewegungen des jungen Deutschlands, der Hegelei und der 48er Revolution beweisen bald, wie haltlos rasch das geistige Leben unseres Volkes wurde; und erleben wir es nicht immer von neuem, z. B. mit Materialismus, Darwinismus und Kulturkampf, wie oberflächlich und widerstandslos die religiöse Bildung unserer Gebildeten geworden ist, ein Rohr, das der Wind hin und her bewegt!« **) Aber Schoeler verrät sich als befangenen Heifssporn, der auch nicht genug Kenntnisse besitzt,

---

*) Pastor Alb. Schoeler, Gymnasiallehrer, Die religiöse Erziehung unserer gebildeten Jugend und der Religionsunterricht auf unseren Gymnasien. 2. Aufl. Gütersloh 1891. Verlag von C. Bertelsmann.

**) III, 1. S. 26 und 26.

um in der Sache ein gewichtiges Wort zu haben. Er verrät das, wenn er einen Mann wie Frick tadelt, dafs er »statt genügender biblischer Nahrung den Jünglingen Heliand, Parcival, Phädon und Iphigenie« bietet. Er bedenkt nicht, dafs die Religiosität ihre Nahrung nicht allein aus der Religionsstunde und Bibellektüre zieht, und er kennt nicht den Anteil, welchen tiefe Religiosität an der Hervorbringung der genannten unvergleichlichen Kunstwerke gehabt, um derentwillen sie Frick auf Grund gelehrter und fachmännischer Kenntnis mit weisem Bedachte gewählt hat.

So hoch hatten sich die Erwartungen verstiegen, als mit dem Ende des Jahres 1891 die neuen preufsischen Lehrpläne erschienen. Es zeigte sich, dafs der Religionsunterricht nichts gewann und nichts verlor. Doch eins schien er verloren zu haben: die Freiheit. Die Erregung hierüber trat besonders in den Provinzen Westfalen, Rheinprovinz und Sachsen zu Tage, die sich überhaupt durch ein reges Interesse für die Sache hervorthun. Man beschlofs eine Deputation an den Kultusminister zu senden zur Einführung eines Gesuches. Am 26. Januar 1892 wurden die Deputierten vom Minister Zedlitz-Trütschler wohlwollend empfangen, und auf das im Februar eingereichte Gesuch kam der Bescheid des Nachfolgers Bosse am 12. April. Darin wird der Wunsch der Bittsteller erfüllt, dafs sie die Apostelgeschichte auch in einer mittleren Klasse nicht nur in IIa behandeln dürfen, jedoch nicht ohne die Mahnung, »die Apostelgeschichte in ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht nicht einseitig zu überschätzen.« Es geht ferner, um nur einiges anzuführen, der Wunsch in Erfüllung, dafs es in der Prima bei der Durchnahme des Johannesevangeliums auch gestattet sei, die synoptischen Stücke wieder heranzuziehen, dafs der Lehrer in Prima einen kurzen vertiefenden Abschlufs der alttestamentlichen Heilsgeschichte vornehmen darf.*) In der That ein bescheidenes Ergebnis!

Doch in einem Falle scheint auch die gute Absicht der Regierung in der Zeitschrift verkannt zu werden. Schirmer tadelt die neue Prüfungsordnung vom 7. Febr. 1887, weil sie von dem Theologen, der sich dem Schuldienst widmet, nur die Lehrbefähigung in ein oder zwei Nebenfächern verlangt neben seiner Lehrbefähigung für Religion und Hebräisch. Die Gründe, die ihn zur Verwerfung dieser Mafsregel bestimmen, sind äufserlicher Art: Geringschätzung des Theologen bei den Schülern, wenn nicht gar auch bei den philologischen Amtsgenossen, Entwertung des Faches u. ä.**) Ganz abgesehen davon, dafs er die wissenschaftliche Bildung des Theologen unterschätzt, verkennt er die Weis-

*) IV, 1.
**) II, 2.

heit der Regierung, die durch diese Maſsregel eine Möglichkeit schafft, das theologische Element an den Schulen und in der Bildung der sogenannten besseren Stände zu verstärken. Bis in den Anfang unseres Jahrhunderts haben sich meist Theologen im Schulfache bethätigt, und das Bildungswesen hat nicht darunter gelitten. Im Gegenteil will man gerade manche unliebsame Erscheinung der neueren Zeit, die Überbürdungsfrage, Abneigung gegen philosophische Bildung u. a. auf ein unberechtigtes philologisches Spezialistentum in der Schule zurückführen.

III. Die Bibel.

Was ist im einzelnen durch die Beiträge der Mitarbeiter zur Lösung der Aufgaben geleistet, die der Religionsunterricht zu bewältigen hat? Daſs die fleiſsige Lektüre der Bibel die Hauptsache bleiben muſs und nicht durch alle die anderen Teile des Unterrichts wie Kirchengeschichte, Glaubenslehre u. s. w. eingeengt werden darf, bringt nachdrücklich und sachkundig ein Aufsatz von Krüger in Erinnerung.*) Ihm ist es darum zu thun, daſs bei der Lektüre des Johannesevangeliums, des Römerbriefes, der ausgewählten Kapitel aus den Korinthierbriefen und dem Hebräerbrief vor allem die Totalauffassung erreicht wird, der nur eine schlichte Erklärung zu Hilfe kommt. Daſs man das N. T. in den oberen Klassen in griechischer Sprache lese, erscheint ihm mit Vilmar als eine Verstiegenheit: da die Erklärung doch nicht philologisch genau sein könne, so soll sie auch nicht ungenau gehandhabt werden. Wir wiederholen hier, was schon in unserer ersten Besprechung gesagt wurde, daſs diese Frage noch nicht spruchreif ist und wohl einmal einer gründlichen historischen und principiellen Bearbeitung wert wäre.

Die wichtige Frage nach der Stellung des Lehrers zu den Ergebnissen der neuesten alttestamentlichen Kritik behandelt Bertling (II, 3). Er hält es durchaus für nötig, daſs der Lehrer diese Ergebnisse geschickt übermittele. Sehr passend macht er die im Pentateuch vorliegende Vereinigung verschiedener Urschriften deutlich durch den Hinweis auf die Evangelienharmonien und auf die in vielen Gesangbüchern als Anhang gegebene Leidensgeschichte des Herrn nach den vier Evangelien. Daſs die wissenschaftliche Erkenntnis mitunter auch die religiöse Empfindung schützen kann vor Anstöſsen, die durch die vorliegende Überlieferung bereitet werden, beweist er an Ex. 11, 2 und 12, 36, indem er die Angabe des Textes, daſs Jehovah den Israeliten geboten habe, die goldenen Gefäſse der Ägypter zu leihen und

*) I, 4.

als Beute mitzunehmen, von seinem Standpunkte der Kritik einer durch sündigen Fremdenhafs getrübten Volkserinnerung aus der späteren Zeit des Elohisten zuschreibt. Im Übrigen steht der Ertrag des Aufsatzes nicht sehr im Verhältnis zu seinem Umfang. Von den Büchern des N. T. sind einer besondern didaktischen Behandlung unterworfen worden das Johannesevangelium von Krüger*) und von Fauth**), der Römerbrief von Krüger***), die Bergpredigt von Evers†), der Hebräerbrief von Spiefs††).

Fast alle Fragen, die sich mit der Benutzung der Bibel im Unterrichte beschäftigen, münden gegenwärtig in die eine: brauchen wir eine besondere Schulbibel? Diese Frage, die ja schon seit längerer Zeit von manchen Seiten viel behandelt worden ist und auch schon Versuche eines schulmäfsigen Bibelauszuges hervorgerufen hat, mufste, wenn sie in gröfserem Stile gelöst werden sollte, doch zuletzt an die deutschen Bibelgesellschaften gelangen. Im Januar 1890 haben sich die in Halle versammelten Vertreter der deutschen Bibelgesellschaften entschlossen, das Unternehmen abzulehnen. Wie es nun nach dieser vorläufigen Entscheidung mit der Schulbibelfrage steht, ergiebt sich aus einem lichtvollen Aufsatze des Herrn von Schütz (Glückstadt)†††). Der Verfasser des Aufsatzes ist selbst damit beschäftigt nach wohlerwogenen Grundsätzen eine Schulbibel zu schaffen, deren Einrichtung er durch veröffentlichte Proben bereits bekannt gemacht hat§). In seinem Aufsatze giebt er zuerst eine Charakteristik der bis jetzt erschienenen Schul- und Familienbibeln, unter denen die Schweizer Familienbibel den meisten Beifall, in Schweden sogar durch Pastor Fehr in Stockholm unmittelbare Nachahmung gefunden hat. Eine Übersicht über die Meinungen, welche das Unternehmen einer Schulbibel betreffen, ergiebt, dafs sich der Widerstreit auf den Gegensatz zwischen der theologischen und der pädagogischen Ansicht zurückführen läfst. Auf theologischer Seite war man lange Zeit dem Unternehmen mehr oder weniger abgeneigt, während die Pädagogen, bei denen die Rücksicht auf den Unterricht alle Bedenken überwog, von jeher dem Unternehmen günstig waren. Gegenwärtig aber ist auch in streng theologischen Kreisen die Ansicht zu Gunsten der Sache umgeschlagen, da besonders das pädagogische Bedenken gegen die sittlich anstöfsigen Stellen als durchschlagend anerkannt wird. Es erhebt sich nun die Frage, ob die schulmäfsige Auswahl zugleich auch die Bedürfnisse der Familie berücksichtigen soll. Der Verfasser des Aufsatzes v. Schütz vertritt die Ansicht, dafs die zu schaffende neue Bibel

*) II, 1.
**) II, 1.
***) II, 4.
†) III, 1.
††) II, 2.
†††) II, 4.
§) Vorläufiger Prospekt einer Schulbibel nebst ausgewählten Probestücken. Programm des Glückstädter Gymnasiums 1888.

zugleich eine Schul- und Familienbibel, eine volkstümliche, zeitgemäfse Bibel sein soll, die unter Annahme des revidierten Textes doch alles thut, um unverständliche Ausdrücke und Sätze dem Verständnisse des Volkes nahe zu bringen, die trotz der Ausscheidung historisch und religiös minderwertiger, paralleler und widersprechender Stellen es möglich macht das Buch im Zusammenhang zu lesen, die durch das nötigste erklärende Beiwerk, durch Parenthese und Anmerkung zu unverständlichen Namen, durch Parallelstellen, Karten und Zeittafeln dem sachlichen Verständnisse zu Hilfe kommt.

Auf die wichtigsten Bedenken, die dem Unternehmen hier und da noch immer entgegengehalten werden, geht er sodann ausführlich ein, Man hat befürchtet, dafs die Vollbibel durch die neue Schul- und Familienbibel verdrängt würde. Darauf erwidert v. Schütz pessimistisch genug: die Bibel ist bereits aus der Familie verdrängt, es gilt sie wieder in Haus und Schule heimisch zu machen. Da voraussichtlich aufser den bereits erschienenen Schul- und Familienbibeln noch manche neue Versuche gemacht werden, so hat man befürchtet, dafs ein schädlicher Wirrwarr in der evangelischen Kirche entstehen würde. Schütz sieht in der grofsen Zahl der Schulbibeln keinen Nachteil, glaubt vielmehr, dafs gerade dadurch das Ansehen der Vollbibel um so mehr gesichert würde. Auf das dritte Bedenken endlich, dafs es den Hohn der Katholiken erregen müsse, wenn die Evangelischen nun auch noch anfangen ihre Lutherbibel in die Schere zu nehmen und zu schulmeistern, erwidert jener: das Verfahren ist gerade recht evangelisch, ein aus der evangelischen Freiheit entsprungenes Recht. Man kann sich wundern, dafs von Schütz diesem Gedanken nicht weiter nachgegangen ist, er konnte ihn auch auf das rechte evangelische Vorbild hinführen: auf die Septemberbibel. Die Septemberbibel vom Jahre 1522 enthielt erklärende Randbemerkungen *), Holzschnitte von Lukas Cranach; nur aus äufseren Gründen blieb eine Beschreibung des heiligen Landes weg, die Luther und Melanchthon vorauszuschicken beabsichtigten. Die Einleitungen zu den Büchern, die dem Leser das Verständnis erleichtern sollten und zugleich auch den Wert der einzelnen Schriften beurteilten, kamen einer Auswahl sehr nahe **). Es ist

*) Das Newe Testa— / ment Deutzsch. / Vuittenberg (s. a. fol.) Als Beispiel einer Sacherklärung führe ich hier an die Randerklärung zu Matt. 5: (zollner) heyssen lateinisch Publicani und sind gewesen, die der Romer rendte vnnd Zoll bestanden haben, vnnd waren gemeyniglich gotlofse heyden, da hyn von den Romern gesatzt.

**) Besonders der zweite Teil der Vorrede trifft eine Auswahl und giebt an, welche die besten sind; er trägt die Überschrift: wilchs die rechten und Edlistnn bucher des newen testaments sind. Darin sein Urteil über das Johannesevangelium als »das eynige zartte recht hewbt Euangelion« und über den Jakobusbrief »eyn rechte stroern Epistel «

ferner bekannt, welche Mühe sich Luther gab, um alles und jedes nicht nur zu übersetzen, sondern zu verdeutschen. Melanchthon that sich eifrig danach um, wie er die Namen der Münzen und Mafse durch allgemein verständliche Benennungen wiedergeben könne; Luther liefs sich durch Spalatin eine Sammlung von Edelsteinen vom Hofe schicken, um für die Übersetzung der Offenbarung Johannes die rechte Sach- und Namenkenntnis zu haben. Alles das that er, um dem Buche eine so volkstümliche Gestalt zu geben, dafs es sich in Kirche, Schule und Haus einbürgere. Ja er liefs auf dem Titel seinen eigenen Namen weg, damit auch dieser der Aufnahme des Buches bei manchen nicht hinderlich werde. Zu den Gesichtspunkten die damals Luther leiteten, ist eigentlich nur ein einziger neuer von Bedeutung hinzugetreten: das ist die Rücksicht auf das veränderte sittliche Empfinden unserer Zeit. In der That, es ist nicht mehr möglich, die Berechtigung einer Schul- und Familienbibel zu bestreiten.

Nachdem die Mehrzahl der Vertreter der Bibelgesellschaften in Halle auf das Unternehmen verzichtet hatten, hat sich dennoch eine derselben, die Bremische Bibelgesellschaft, der Sache angenommen und im Juli 1890 Geistliche und Schulmänner aufgefordert mitzuarbeiten an einer Schulbibel nach Grundsätzen, die in einigen Punkten von dem oben entwickelten Arbeitsplan abweichen*). Die Mitglieder der Gesellschaft sind der Ansicht, dafs eine Schulbibel und eine Familienbibel verschiedene Aufgaben erfüllen müssen. Sie beabsichtigen nur eine Schulbibel zu schaffen, die womöglich für höhere und niedere Schulen zugleich brauchbar ist. Deshalb haben sie die Absicht mehr auszuscheiden, damit das Buch ein handliches Schulbuch wird, was auch wirklich durchgearbeitet werden kann. Der Text der revidierten Lutherbibel soll durchweg angenommen werden ohne Änderungen, damit die Jugend nicht durch die Abweichungen von der Gemeindebibel verwirrt werde. Die Gesellschaft hat ungefähr 40 Mitarbeiter gewonnen, die sich dergestalt in die Arbeit teilen, dafs je zwei dasselbe Buch, der eine nach den Bedürfnissen der höheren, der andere nach denen der Volksschule, bearbeiten**). Man sieht, die Gesellschaft stellt sich die leichtere Aufgabe, der Plan des Herrn von Schütz ist gröfser gedacht, aber seine Ausführung darum auch schwieriger. Doch die Arbeit ist im Gange, der einzelne Pädagoge wetteifert mit Kommissionen, jener in der Überzeugung, dafs eine geschickte pädagogische Hand das Werk am besten in einem Geiste zu vollführen vermag, diese in der Erinnerung daran, dafs auch Luthers Arbeit in Kommissionen durchberaten ist. Jedenfalls ist es ein grofses Verdienst der Zeit-

*) I, 4. Beilage.
**) P. Zauleck in III, 3.

schrift, so lehrreiche Verhandlungen über diese Frage gebracht zu haben.

IV. Katechismus.

Fast mehr Raum als der Behandlung der Bibel gewidmet ist, hat man der Katechismusfrage gegönnt. Die Katechismuslitteratur gehört zum Unerquicklichsten, was ich auf dem Gebiete der Didaktik kenne. Obgleich der Urquell all der Scholastik und Unnatur, die Luthers klarem und lauterem Büchlein geschadet hat, wohl im Rationalismus zu suchen ist, so hat doch jede theologische Partei ihren erklecklichen Anteil dazu beigetragen. Die Katechismuslitteratur ist ein wahrer Urwald, den wuchernde Schlingpflanzen so undurchdringlich machen, dafs nur hier und da noch der klare Schein des Tages und Gottes blauer Himmel hereinschauen. Macht man sich einmal von allen Traditionen gewaltsam frei und stellt sich auf den Standpunkt der Didaktik, so begreift man nicht, wie alle die Verirrungen möglich waren. Wer aber diesen Standpunkt in dieser Frage nicht als berechtigt gelten lassen will, der sei verwiesen auf den historischen. Das Ergebnis didaktischer Erwägungen wird durch eine historische Betrachtung vom Ursprunge und der Entwickelung des Katechismusunterrichtes vollauf bestätigt.

Es mufs für uns von entscheidender Bedeutung sein, welche Absicht Luther von Anfang an mit dem Katechismus gehabt hat. Wenn man einmal alle die Erklärungen Luthers überblickt, so ist zuerst wahrzunehmen, dafs sie alle auf die Gegenwart bezogen sind, dafs sie selbst geschichtliche Thatsachen nur nennen, insofern sie der Sprechende auf sich zieht und aneignet, dafs sie z. B. nicht von dem geschichtlichen Schöpfungsakt, nicht von der Gründung der Kirche reden, sondern von dem, was gegenwärtig Gott an dem Sprechenden thut. Der Sprechende aber wird bald bezeichnet durch Ich, bald durch Wir. Luthers Erklärungen sind also gleichsam die Antworten der Christenseele auf die kurzen Schriftworte, sie sind das, was ein vom Christentum durchdrungenes dankbares Gemüt schlicht und klar auf das Gotteswort als Zeichen seines Verständnisses und Bekenntnisses erwidert. Darum spricht das Lutherwort im Katechismus nicht als der Lehrer, sondern aus dem Sinne des Katechumenen, der ausspricht, was ihn Leben und Lehre bekennen heifst.

Es ist selbstverständlich, dafs die Belehrung vorausgegangen sein mufs. Jesus selbst liefs seine Jünger erst lange mit ihm leben und vieles erleben, ehe er vor Caesarea Philippi die Frage that: Was sagt ihr, wer ich sei? Mark. 8, 29. So war auch die Ansicht Luthers, und so hatte er den Katechismus gedacht, dafs er für den gemeinen Mann eine Klärung der Lebenserfahrung

und Zusammenfassung des christlichen Wissens sein sollte.*) Als er aber dann aus einem Volksbuch ein Schulbuch geworden war, begnügte man sich im sechzehnten und siebzehnten Jahrhundert damit, ihn lernen zu lassen. Erst Spener und Francke thaten einen Schritt weiter, indem sie durch ihre katechetische Behandlung — wir haben von A. H. Francke noch derartige Lehrproben — wenigstens ein klareres Wortverständnis erzielen wollten. Erst die Philanthropisten lehnen sich gegen den Katechismus auf; einer der Aufklärer will seinen Zögling lieber Tauben rupfen lassen als Katechismus lernen. Es ist nicht in Abrede zu stellen, dafs solcher Widerspruch gegen den didaktischen Materialismus vom pädagogischen Gewissen eingegeben war. Er führte dahin, dafs man die Voraussetzung des Katechismus: Leben und Lehre, zu erfüllen suchte. Aber anstatt sie wirklich vorauszuschicken, nahm man sie in den Katechismusunterricht hinein, der nun aufquoll in einer Weise, dafs die gräfslichsten Verzerrungen entstanden.

Schon A. H. Francke war sich klar darüber, dafs neben dem Katechismus auch die biblische Geschichte zur Geltung kommen müsse. Er empfiehlt einen historischen Katechismus, der in Frankreich erschienen war: Catéchisme historique von Fleury. Doch hat die biblische Geschichte erst unbestrittenes Heimatsrecht erlangt, seitdem der Grundsatz der Anschauung von Pestalozzi für jeglichen Unterricht zur Geltung gekommen war. Seitdem bestanden Katechismus und biblische Geschichte nebeneinander selbständig. In neuerer Zeit hat man eingesehen, dafs der Katechismus seiner ursprünglichen Bestimmung gemäfs aus dem Geschichtsunterricht herauswachsen mufs. Zuletzt sind diese Gedanken gut ausgeführt worden von dem Pastor von Rhoden in Helsingfors.**) Die Geschichte mufs danach durchaus für den Religionsunterricht das Rückgrat bilden, der Katechismus wird in den unteren Klassen allmählich induktiv gewonnen, er wird in den mittleren und oberen Klassen — ja selbst, was sehr zu wünschen und so recht im Sinne Luthers wäre, im Leben — retrospektiv betrachtet, indem man immer wieder auf Luthers klassische Sätze und seine Ausdrücke eines schlichten Christenglaubens zurückgewiesen wird. Man durfte gespannt sein auf die Lehrprobe, die Pastor v. Rhoden nach seinen trefflichen Grundsätzen vorlegen würde. Welche Enttäuschung!***) Er steckt noch tief in der alten Art, nach der die Kinder willkürlich nach den

*) Enchiridion. Der kleine Katechismus D. Martini Lutheri für die gemeine Pfarrherrn und Prediger. Vorrede D. Martini Lutheri.

**) Dr. G. von Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage. 2. Auflage. Gotha, E. F. Thienemann.

***) III, 1; III, 2; IV, 1; IV, 2. Vgl. dazu III, 4.

subjektiven Gedankengängen des Katecheten oder nach einem System, das im Katechismus gar nicht enthalten ist, vorwärts geführt, gedrängt, gestofsen werden. Allerdings geht er immer von Geschichten und Geschichtsbildern aus, um zu den Ausdrücken des Katechismus zu gelangen. Aber er überträgt nur die Willkür auf das Gebiet der Geschichte, er springt von einer Geschichte zur andern, um zu seinem Ziele zu kommen.

Wollte man einmal rein psychologisch zu Werke gehen, so müfste eigentlich jeder Lehrer sich den Katechismus, Schriftwort wie Erklärung, mit seinen Schülern aus der Bibel erarbeiten. Aber abgesehen davon, dafs diese Forderung ja gar nicht erfüllbar ist, sprechen tausend Gründe dafür, dafs das Volksbuch Luthers nicht umgangen wird, dafs vielmehr jede Betrachtung über die Heilsthatsachen unseres Glaubens ausmündet in die Lutherworte des Katechismus. Nur soll man im Katechismus kein System suchen. Jedes Hauptstück ist eine besondere Ausprägung des christlichen Glaubens, jeder Teil ein selbständiges, immer aus der vollen evangelischen Wahrheit entwickeltes Glied, das nicht auf einen systematischen Zusammenhang der fünf Hauptstücke, sondern nur auf den evangelischen Glaubensgrund hinweist.

Durch die neuen preufsischen Lehrpläne haben auch die oberen Gymnasialklassen ihre eigenartige Katechismusfrage erhalten. Dort wird gefordert, dafs die Glaubens- und Sittenlehre an die Confessio Augustana angeschlossen werde. Man hat mit Recht gesagt: »Ein System hat nur Wert für den, in dem es ward.« *) Schon daraus würde folgen, dafs auf der obersten Gymnasialstufe Lehrer und Schüler den systematischen Überblick selbständig und in gemeinschaftlicher Arbeit vornehmen müssen. Es gilt, dafs sie sich auf Grund der vorausgegangenen Lektüre und Geschichtsbetrachtung Rechenschaft geben über ihren Glauben. Jede unfreie Anlehnung mufs dieses Unternehmen vereiteln. Dafs aber die Anlehnung an eine Schrift von ausgeprägt zeitgeschichtlichem und staatsrechtlichem Charakter als Grundlage besonders ungeeignet ist, hat Bornemann klargestellt.**) Dem gegenüber findet Mellin das vorgeschriebene Verfahren praktisch und bemüht sich durch ein Beispiel es andern zu empfehlen.***) Von anderer Seite wird gar ein Anschlufs der Glaubenslehre an das »logische Schema« des Katechismus empfohlen. Ja, dafs eine Glaubenslehre durch tausend Fäden mit Luthers Katechismus, seinen Gliedern und Ausdrücken verknüpft sein mufs, ist selbstverständlich, aber ein logisches System liegt ihm wirklich nicht zu Grunde. Dafs

*) Dr. W. Rein, Pädagogik im Grundrifs. S. 5.
**) IV, 1; IV, 2.
***) III, 2.

dem so ist, erweist auch der Vertreter jener Ansicht, wenn er eine Umstellung aller Hauptstücke für nötig hält und das 4. und 5. in den dritten Artikel hinein nehmen will.*)

Es wird eben dabei bleiben müssen, dafs die Glaubenslehre planvoll erarbeitet wird, so gut wie der Primaner sich durch das Studium der Poesie seine Poetik erarbeitet. Jeder, der etwas aufbaut, kann es nur mit dem Material thun, was da ist. Entschliefst man sich zu diesem Verfahren, was dem Lehrer der Prima natürlich eine hohe, aber auch würdige Aufgabe stellt, so wird auch die Fabrikation von Schulbüchern für den Religionsunterricht in den oberen Klassen nachlassen. Wir brauchen hier, sozusagen, nur eine Fortsetzung der Bibel, in der Weise, dafs die biblische Geschichte durch ein kirchengeschichtliches Lesebuch fortgesetzt wird und die Lehre der Bibel durch die wichtigen Urkunden christlicher Lehrentwickelung: Die Symbole, Luthers Reformationsschriften, Speners Pia desideria, Schleiermacher u. a. Was sich jetzt breit macht als kirchengeschichtliche Leitfäden und Glaubenslehren, müfste dann zusammenschrumpfen zu einem bescheidenen Anhang, Rück- und Überblick etwa wie in O. Willmanns historischen Lesebüchern.

V. Andere Fragen.

Das Gesangbuch ist in diesen Jahrgängen sehr stiefmütterlich behandelt worden: nur ein Beitrag bringt einige Notizen zur Worterklärung mehrerer Lieder,**) und beiläufig wird von Hermes eine lehrreiche Anmerkung zum Liede Eine feste Burg gemacht.***) Für die Behandlung der Kirchengeschichte†) ältester Zeit legte Jonas einen wertlosen Entwurf vor, der Plan und Auswahl vollkommen vermissen läfst, während das 3. Heft (II) eine sehr ansprechende und mit den besten Hilfsmitteln gearbeitete Studie über das Mönchtum von Windel gebracht hat. Unter den sonstigen Lehrproben verdienen die höchste Anerkennung einige Mitteilungen des Superintendenten Hermes »Zur Anschaulichkeit des Religiosunterrichtes.« ††) Darin ist das Vaterunser in meisterhafter Weise kurz veranschaulicht. Während andere Lehrproben sich über die gewöhnliche Art kaum erheben, bietet Bornemanns

*) III, 2. S. 169

**) IV, 1.

***) II, 1. S. 37.

†) Vgl. hierzu die in der Ztschr. (IV, 1) angezeigte gründliche Dissertation von Dr. August Reukauf, Philosophische Begründung des Lehrplans des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen. Langensalza 1892.

††) II, 1.

Katechese über Mt. 20, 20—28 ein schönes Beispiel, wie in Tertia der Katechismus retrospektiv zu behandeln ist.*)

Ein sehr wichtiges Anliegen aller Religionslehrer, ja von rechtswegen aller Schulmänner wird von Grofs**) zur Sprache gebracht durch die Anfrage: Was thut die Schule zur kirchlichen Erziehung ihrer Schüler? Sehr beachtenswert sind unter den zwei Antworten, die das nächste Heft***) brachte, die Mitteilungen Zanges aus seiner Praxis, von denen ich nur die eine hervorhebe, da sie besonderen methodischen Wert hat und auch anderwärts Segen bringen kann. Zange führt in den mittleren Klassen die Schüler in das Verständnis des christlichen Gottesdienstes induktiv ein, indem die Schüler eine oder auch verschiedene Kirchen besuchen und dann in der Schule über den Gang des Gottesdienstes berichten. An den Bericht knüpft der Unterricht über Geschichte und Bedeutung der gottesdienstlichen Handlungen und Einrichtungen an. Wie dieses Verfahren ganz geeignet ist das kirchliche Interesse zu beleben, so ist nicht minder wertvoll für die Erziehung zum praktischen Christentum der Gedanke Fauths, die Schüler auf irgend eine Weise an den praktischen Werken christlicher Barmherzigkeit teilnehmen zu lassen.†) Von besonderem Werte in dieser Hinsicht ist auch die Arbeit Thrändorfs: Der Ursprung der Missionssocietät in England, methodische Einheit nach Herbart-Ziller††), der in seiner klaren Weise das Missionswerk der evangelischen Kirche und seine Segnungen in ein helles Licht setzt. Aus den Mitteilungen Koppelmanns über Schulandachten und Schulgottesdienste†††) ersieht man mit Überraschung, dafs es in vielen Gebieten Deutschlands, auch in mehreren preufsischen Provinzen nicht wenige Schulen giebt, an denen gemeinsame Andachten der Schulgemeinde überhaupt nicht üblich sind. Den Ansichten, die Koppelmann hierbei äufsert, dafs die höheren Schulen gut thäten, dem Choralgesang und der kirchlichen Musik mehr Beachtung zu schenken, dafs bei Schulandachten der betende Lehrer nicht auf Belehrung der Hörer denken, sondern gleichsam seine Stellung unter den Schülern nehmen soll u. s. w., kann man nur beipflichten. Dafs dagegen die (III, 1) vorgelegten Schulgebete eines Berliner Oberlehrers in der Zeitschrift selbst von manchen Seiten bemängelt worden sind, weil sie den Gebetston

---

*) III, 4.

**) IV, 1.

***) IV, 2.

†) III, 1, S. 15.

††) IV, 3. Vgl. dess. Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung in dem Jahrb. des Ver. f. wiss. Pädagogik, XXII. und XXIII. Jahrgang.

†††) IV, 3.

gar nicht treffen, insbesondere weil sie vor Gottes Angesicht hintreten mit klassischen Citaten, ist sehr berechtigt. Dem gegenüber fordert Rinneberg*) für eine Schulandacht ein Schriftwort, an das sich ein Gebet schliefst, über die Kinder oder für die Kinder, meist mit den Kindern: darum schlicht und wahr! — Einen guten Gedanken fängt Heidrich (II, 1) zu verwirklichen an in dem Aufsatze über den Bücherschatz des Religionslehrers: ein Verzeichnis solcher populären und wissenschaftlichen Werke, die der Arbeit des Religionslehrers förderlich und dienstlich werden können. — Auch der Jugendlitteratur hat man Aufmerksamkeit geschenkt.**) —

Man erkennt schon aus dieser Beurteilung der beachtenswertesten Erscheinungen, dafs es sich lohnt der Zeitschrift zu folgen. Zwar ist die Form mancher Aufsätze breit, so dafs der Ertrag nicht im Einklange steht mit dem Umfange der Arbeit. Aber dafür finden sich auch wieder glückliche Griffe, z. B. dafs hier und da eine didaktische Frage, ihre Schwierigkeit und Lösung, das Für und Wider in Briefform behandelt wird. Besonders gebührt den Herausgebern Anerkennung für ihre Umsicht, die eine Frucht ist der heiligen Liebe zur Sache und einer Sachkenntnis, die ihren Gegenstand in all seinen Verzweigungen verfolgt. Und wirklich hat auch in unserer Zeit des gährenden Volkslebens kein Stand unter den Lehrern mehr Veranlassung zur Vertiefung und Besinnung als derjenige, dem die Güter der Religion vertraut sind. Was will die Frage besagen, ob von dem klassischen Bildungsgute, von den Naturwissenschaften und vom Deutschen ein Bischen mehr oder weniger geboten wird, gegenüber der grofsen Entscheidung, ob religiöse oder naturphilosophische Weltanschauung.

---

2. Der böhmische Krieg.

Geschichts-Präparation von Karl Hermann in Dresden.

Ziel: Wie Protestanten in Böhmen verhindert werden, ihren Gottesdienst abzuhalten.

I. Analyse.

1. Wer verhindert sie wohl? — Vielleicht ist es die katholische Bevölkerung des Landes, welche die Protestanten beim Kirchgange verhöhnt, beim Gottesdienste stört.

*) III, 2.
**) II, 1. Bücherschau.

Vielleicht ist es die katholische Regierung — Böhmen ist ja ein Erbland des katholischen Kaisers in Wien —, welche den protestantischen Gottesdienst durch ein Gesetz verbietet.

2. Wie werden sich die böhmischen Protestanten in dieser Bedrängnis verhalten?

Sie werden Beschwerde führen beim Kaiser in Wien, um religiöse Duldung bitten, auf die Religionsfreiheit anderer Länder verweisen (Sachsen, Hessen, Brandenburg). Möglich auch, dass sie wie einst Johann Friedrich der Grossmütige und Philipp von Hessen mit dem Schwerte in der Hand für ihren Glauben kämpfen werden.

Was wollt ihr also erfahren?

II. Synthese.

Am Südabhange des Erzgebirges, unweit der Stadt Teplitz, liegt der Marktflecken Klostergrab. Die Einwohner des Ortes kannten gar wohl die Lehren eines Hufs und Martin Luther, denn die meisten derselben waren Protestanten. Da beschlossen sie — es war etwa hundert Jahre nach Luthers Auftreten — ein protestantisches Gotteshaus zu bauen, um, wie ihre Glaubensgenossen anderwärts, in einem schönen und grofsen Hause gemeinsam ihren Gott zu verehren. Sie sammelten Gelder ein, nicht nur im Orte selbst, sondern auch in vielen andern Gemeinden des Landes, und in wenig Jahren hatten sie die Freude, einen schönen, stolzen Kirchenbau vollendet zu sehen. Sieben Jahre hindurch hielten sie nun ungestört ihren Gottesdienst darin ab, als eines Tages Gesandte des Erzbischofs von Prag erschienen, die Kirche schlossen und versiegelten und die Schlüssel mit nach Prag nahmen.

Diese That rief grofse Entrüstung unter den Protestanten Klostergrabs hervor, wufsten sie doch, dafs sie ein Recht dazu hatten, ein eigenes Gotteshaus zu bauen und zu besitzen. Der frühere Kaiser hatte ja dem böhmischen Volke eine Urkunde gegeben (= den Majestätsbrief), durch welche dieser als böhmischer König allen christlichen Glaubensbekenntnissen im Lande die gleichmäfsig freie Ausübung des Gottesdienstes zusagte. Denn es hiefs darin:

»Jeder protestantische Freiherr und Ritter und die protestantischen Einwohner der landesfürstlichen Städte des Königreichs sollen berechtigt sein, nicht nur die Kirchen, die sie bisher inne gehabt, zu behalten, sondern auch sich neue zu jeglicher Zeit in Städten, Marktflecken und Dörfern erbauen und sie zum Gottesdienste benutzen zu dürfen.«

Auch der jetzige Kaiser Matthias hatte beim Antritte

seiner Regierung jenen Majestätsbrief von neuem bestätigt. Es wurden daher Gesandte in Klostergrab abgeschickt, welche nach Prag zum Erzbischof und zu den zehn kaiserlichen Statthaltern in das Prager Schlofs gehen und wegen der Sperrung ihrer Kirche Beschwerde führen sollten. Die Gesandtschaft wurde in Prag indefs kurz abgewiesen, indem man erwiderte:

»Im Majestätsbriefe ist nur den landesfürstlichen, den königlichen Städten das Recht des Kirchenbaues zugesichert. Da indefs euer Flecken unter erzbischöflicher Hoheit steht (und das war richtig), so hattet ihr gar kein Recht, ohne Erlaubnis des Erzbischofs eure Kirche zu bauen. Dieselbe bleibt geschlossen.« Wohl wendeten die Abgeordneten ein, dafs nach altem böhmischen Brauche die geistlichen Besitzungen mit zu den königlichen zu zählen seien. Man ging indefs auf diese Entgegnungen nicht ein und liefs die Abgesandten unverrichteter Sache wieder abziehen.

Die Protestanten Klostergrabs hielten jetzt in den Wohnungen der Glaubensgenossen ihren Gottesdienst ab, oder sie wanderten des Sonntags hinüber zu Nachbargemeinden, um in deren Gotteshause Erbauung zu finden, immer noch hoffend, dafs des Bischofs harter Befehl bald zurückgenommen werde. Da erscheinen auf einmal — es war 2 Wochen vor Weihnachten des Jahres 1617 — in Klostergrab kaiserliche Kürassiere. In ihrer Gefolgschaft befindet sich ein Mann, dessen Kleidung gleich verrät, dafs er nicht Soldat ist. Es ist eine hagere Gestalt mit scharfen Gesichtszügen. Sein breiter dunkler Hut ist tief in die Augen gedrückt, ein schwarzer Reisemantel hält seinen Leib dicht umschlossen. Wer mag das sein?

Es ist der Geheimschreiber der kaiserlichen Statthalterschaft zu Prag — Fabrizius, und wichtige Papiere birgt er unter seinem Gewande. Jetzt ist der Reitertrupp auf dem Marktplatze angelangt und macht halt. Die Reiter sitzen ab und Fabrizius nebst einigen Offizieren gehen hinauf aufs Rathaus.

Eilfertig sind die Einwohner des Ortes herzugekommen, um zu sehen, was hier geschehen solle. Da ertönt Trompetensignal. Eine unheimliche Stille schwebt über dem Treiben der Masse, und ein Offizier tritt hervor und fordert die Einwohner auf, sich auf der Stelle in ihre Wohnungen zu begeben und allda ruhig zu verhalten. Als sich die Menge etwas zerstreut hat, überreicht Fabrizius einem Beamten ein kaiserliches Schreiben, welches von diesem öffentlich und mit lauter Stimme verlesen wird und unter anderem lautet:

»Der Erzbischof zu Prag ist befugt, die wider alles Recht auf dem Grund und Boden des Erzbistums erbaute Kirche zu zerstören, nachdem der Unfug der Ketzerei auch nicht durch Schliefsung des Gebäudes gehemmt worden ist.«

Die Handwerker des Ortes, Maurer und Zimmerleute, Schlosser

und andere Bauarbeiter, sind in aller Eile herbeigerufen worden, und unter dem Schutze der Kürassiere geht das Zerstörungswerk sogleich vor sich. Der heilige Kelch wird von einem wilden Volkshaufen — es ist die katholische Bevölkerung des Ortes — in den Kot geworfen und von den Wütenden mit den Füfsen zerstampft, während andere die Lüfte mit ruchlosem Geschrei erfüllen.

Ein zweiter Haufe schleppt die Altardecke heraus und zerreifst sie in zwei Stücke. Bänke und Stühle werden zertrümmert und hinaus auf die Strafse geworfen.

Jetzt beginnt auch oben auf dem Dache das Zerstörungswerk. Die Werkleute zerschlagen mit Äxten und Beilen das Gebälk des Dachstuhls, und die Schieferplatten prasseln in dichter Menge auf die Strafse hinunter.

Innerhalb dreier Tage ist das Haus dem Erdboden gleich gemacht. Die meisten Gegenstände sind zertrümmert. Nur den Altar, den Beichtstuhl und das goldene Kreuz, das oben auf dem Kirchdache glänzte, hat man gerettet und der katholischen Kirche des Ortes geschenkt.

Überschrift: Die Schliefsung und die Zerstörung der protestantischen Kirche zu Klostergrab.

Die Vorgänge in Klostergrab mufsten natürlicher Weise tiefe Erbitterung hervorrufen, nicht nur unter den dortigen Protestanten, sondern unter der protestantischen Bevölkerung des ganzen Landes. Was ist nun zu thun? —

a) Beschwerde führen beim Erzbischof und bei den Statthaltern in Prag? — Das haben sie früher gethan, das nützt nichts.

b) Beschwerde führen beim Kaiser in Wien? — Wenn dieser nun auch nicht Abhilfe schafft, — was dann? —

c) Offene Gewalt? —

Da würde das Land der Schauplatz eines blutigen Religionskrieges werden, dessen Ausgang obendrein noch ungewifs wäre.

Gegen wen würde sich der Krieg richten? — Katholiken des Landes, Heer des Kaisers).

Was wollen wir also weiter erfahren?

Wie die Protestanten in Prag ihr Recht suchen.

Die traurigen Nachrichten von der Zerstörung der Kirche zu Klostergrab erregten in den Kreisen der Protestanten Böhmens allgemeine Entrüstung, die um so höher steigen mufste, als ein zweiter ähnlicher Fall aus Braunau bekannt wurde. In dieser kleinen Stadt, die dem Abte des Klosters zu Braunau gehörte, war der Bau des protestantischen Gotteshauses kaum vollendet, als eines Tages der geistliche Gutsherr erschien und die neue Kirche schliefsen und versiegeln liefs, indem er sich auf die neue Auslegung des Majestätsbriefes berief. Als hierauf Gesandte der Protestanten nach Prag kamen, um sich bei den kaiserlichen Statthaltern zu

beschweren, wurden dieselben im weifsen Turme zu Prag gefangen gehalten.

Diesen Vorgängen wollten die Protestanten Böhmens nicht mehr müfsig zusehen. Insbesondere war es der junge Graf von Thurn, welcher zum gemeinsamen Vorgehen veranlafste. Auf seinen Antrieb wurden aus allen Kreisen des Königreichs Abgeordnete nach Prag entsendet, um gegen die gemeinschaftliche Gefahr die nötigen Mafsregeln zu treffen. Man kam darüber überein, eine Bittschrift an den Kaiser zu schicken. In dieser beschwerte man sich über Verletzung des Majestätsbriefes durch die Vorgänge zu Klostergrab und Braunau und bat um Abstellung der Übelstände und um Loslassung der Gefangenen.

Die Antwort des Kaisers liefs nicht lange auf sich warten. Der Kaiser billigte darin das Verfahren der geistlichen Herren zu Prag und Braunau, verbot alle weiteren Zusammenkünfte protestantischer Abgeordneter und bedrohte die Veranstalter der früheren Versammlung mit harten Strafen.

Eine solche Antwort machte die Erbitterung nur noch gröfser, und man beschlofs jetzt, da der Kaiser nicht helfen wollte, sich selbst zu helfen.

Es war im Mai des Jahres 1618, als die Protestanten — trotz des kaiserlichen Verbotes — sich von neuem in Prag versammelten. Viel zahlreicher als am letzten Male kamen sie jetzt herbeigeströmt. Namentlich waren es Ritter und Edelleute, welche mit vielen Knechten und Dienern in Prag einzogen. Auf Thurns und seiner Freunde Anordnung waren auch sonst viele streitbare Männer herbeigekommen, welche unter allerlei Verkappungen, als Kaufleute, Pilger, Viehtreiber, und in anderen Gestalten ungehindert durch die Stadtthore gelangten, um die geplanten Unternehmungen zu unterstützen.

Der allgemeine Hafs galt besonders zwei kaiserlichen Statthaltern — dem Martiniz und Slawata, welche zu den unduldsamsten Katholiken gehörten. Diese waren früher schon gegen den Erlafs des Majestätsbriefes gewesen und hatten in ihrem Sinne den Kaiser beeinflussen wollen. Sodann beschuldigte man sie — und nicht mit Unrecht —, dafs sie auf ihren Gütern ihre protestantischen Unterthanen mit grofsen zottigen Hunden hatten in die katholische Messe hetzen lassen und ihnen Taufen, Heiraten, Begräbnisse versagten, um sie der katholischen Kirche wieder zuzuführen. Dazu kam, dafs man von diesen beiden behauptete, dafs sie die Verfasser des harten kaiserlichen Antwortschreibens seien.

Am 23. Mai drang nun ein Haufe bewaffneter Protestanten unter Thurns Führung tobend und lärmend das Prager Schlofs hinauf und in den Saal, wo vier Statthalter — Martinitz und Slawata

gehörten zu ihnen — versammelt safsen. Hierauf ergriff Thurn das Wort und sagte:

»Ich frage Euch hier im Angesichte aller böhmischen Edeln, ob ihr Anteil habt an der Antwort Sr. kaiserlichen Majestät auf unserer Glaubensgenossen Eingabe.«

Martinitz und Slawata verweigerten die Antwort, indem sie trotzig erwiderten:

»Wir erkennen hier keinem das Recht einer solchen Frage zu.«

Das bestimmte ihr Geschick. »Redet, redet, gebt Antwort,« riefen die Stimmen durcheinander. »Martinitz und Slawata gefährden unsern Glauben und unser Leben!«

»Tod, Tod!« erscholl es mit lautem Aufschrei, »stürzt sie zum Fenster hinaus!« Da werden beide ergriffen, ans Fenster geschleppt und 17 Meter tief in den Schlofsgraben hinabgestürzt. Ihnen nach schickt man den gleichverhafsten Geheimschreiber Fabricius.

In dem Augenblick, wo die That vollführt war, ergriff alle das Ungeheure derselben. Ein Grauen durchbebte jeden Einzelnen und plötzlich war es lautlos still im Saal.

Da fafst sich Graf Thurn und er ruft mit der Ruhe eines Richters, der die gerechte Strafe verhängt hat: »Vollstreckt ist das Urteil, folgt mir, ihr Herren!« und alle drängen ihm nach und der Thür zu.

Zusammenfassung: Der Fenstersturz zu Prag.

Besprechung.

Mit einer aufregenden Scene — einem Fenstersturz — endete unsere Erzählung. Was alles hat die Protestanten zu dieser Gewaltthat geführt?

1. Die unerträgliche Bedrängnis von Seiten der Katholiken (Klostergrab, Braunau, Gefangenhaltung der Abgeordneten im weifsen Turme).

2. Die Feindseligkeit der kaiserlichen Statthalter Martinitz und Slawata. (Legen den Majestätsbrief zu Ungunsten der Protestanten aus, veranlassen die Vorgänge zu Klostergrab und Braunau, bedrücken auf ihren Gütern protestantische Unterthanen, nämlich?).

3. Die Parteinahme des Kaisers für die katholische Kirche (Wahl eifriger Katholiken zu seinen Statthaltern, harte Antwort auf das Bittschreiben der Protestanten).

4. Die aufbrausende Natur der Abgeordneten und ihres Führers Thurn. Beispiele: Sie sind erregt über die abweisende Antwort des Kaisers, sie kommen nach Prag trotz des Verbotes, bewaffnet, in langem Zuge, lärmend und Aufsehn erregend stürmen sie den Hratschin hinauf ins kaiserliche Schlofs, die trotzige, verächtliche Antwort eines Martinitz und Slawata

treibt sie zur höchsten Entrüstung, und in diesem Zustande begehen sie jene bedeutungsvolle Gewaltthat.

Der Prager Fenstersturz mufste die schwersten Folgen nach sich ziehen; inwiefern?

Der Kaiser ist tief beleidigt und wird über die Übelthäter strenges Gericht halten.

Was werden nun Thurn und die übrigen Führer der Protestanten anfangen? —

Den Kaiser um Verzeihung bitten? — Das wird ihnen wenig helfen, denn das Geschehene ist zu schwerwiegend. Den Aufstand fortführen? — Das ist nichts Leichtes. Da brauchen sie ein Heer, das gegen eine kaiserliche Armee ins Feld ziehen kann. Da müssen sie die Protestanten des ganzen Landes zu den Waffen rufen, wohl auch auswärtige Fürsten um Unterstützung bitten; welche wohl?

Wovon wollen wir also weiter hören?

Wie die Protestanten Böhmens zum Schwerte greifen.

Ganz Prag, ja ganz Böhmen war durch den Fenstersturz in Aufregung gekommen. Da nun jene Gewaltthat einmal nicht ungeschehen zu machen war, so beschlossen Thurn und seine Freunde, den Aufstand planmäfsig fortzuführen. Dreifsig Männer wurden ernannt, das Land zu verwalten und Mafsregeln zur Verteidigung des Königreichs zu treffen. An ihrer Spitze stand natürlich der Hauptbetheiligte der ganzen Bewegung — Graf von Thurn. Ganz Böhmen nahm teil an dem Aufruhr, nur drei Städte ausgenommen, von denen wir das feste Pilsen, nächst Prag die wichtigste Stadt des Landes — erwähnen wollen.

Auch Bundesgenossen stellten sich ein. Die Ritterschaft von Mähren ergriff Partei für die Aufständischen und sagte Hilfe zu, und in Deutschland hatten die protestantischen Fürsten Süddeutschlands einen Bund geschlossen (= evangelische Union) und schickten in der Person des Grafen von Mansfeld einen ebenso unverhofften als starken Beschützer in das Königreich. Mit viertausend Mann auserlesener Truppen kam Mansfeld an und fafste durch die Einnahme der Stadt Pilsen auch bald sichern Fufs in diesem Lande.

Das erhöhte natürlich den Mut der Aufständischen, und Thurn fafste jetzt den Plan, einen Feldzug gegen Wien zu unternehmen und dem Kaiser in seiner eigenen Hauptstadt einen günstigen Frieden abzunötigen. Mit einem stattlichen Heere dringt er in Mähren ein, nimmt die Hauptstadt des Landes — Brünn in Besitz und verstärkt sein Heer durch Aufnahme der mährischen Ritterschaft. Jetzt überschreitet Thurn mit seinem gewaltigen Kriegsschwarme die österreichische Grenze und bald steht er

sogar vor den Thoren der Hauptstadt selbst, die er nun sorgsam mit seiner Armee einschliefst.

Aber wo bleibt der Kaiser, wo des Kaisers Heer?

Mitten unter den Wirren des Krieges war Kaiser Matthias gestorben. Da er selbst kinderlos war, so ernannte man dessen Vetter Ferdinand (= Kaiser Ferdinand II. 1619—1637) zu seinem Nachfolger. Die Lage des neuen Kaisers war keineswegs eine günstige. Draufsen vor den Thoren der Stadt steht ein gewaltiges feindliches Heer, und eine Hand voll Soldaten ist alles, was er dem wüthenden Schwarme entgegenstellen kann. Wien selbst birgt viele Protestanten hinter seinen Mauern, die am liebsten mit den Feinden gemeinsame Sache gemacht hätten. Der Kaiser aber ist noch nicht einmal gewählt von den deutschen Fürsten, er ist noch nicht gekrönt. Er kann aber auch nicht heraus aus der Stadt und zur Kaiserwahl reisen, da alle Thore von den Feinden fest besetzt sind.

Wie schlimm war da die Lage des Kaisers, wie vorteilhaft diejenige der Aufständischen.

Nun geschah es, dafs sechzehn protestantische Edelleute in Ferdinands Hofburg drängten und ähnliche Rechte für Österreich verlangten, wie die Böhmen durch den Majestätsbrief besafsen. Unehrerbietig fafste einer derselben den Kaiser am Wamse und rief: »Gieb dich, Ferdinand, unterzeichne unsere Urkunde, unterzeichne!« — Der Kaiser war noch in Wortwechsel, als auf einmal Trompetenschall ertönte und unten auf dem Burgplatze kaiserliche Reiter sich zeigten. Fünfhundert Kürassiere waren zum Schutze des Kaisers aus Linz herbeigekommen und durch das unbewachte Fischerthor in die Stadt eingelassen worden. Voller Entsetzen stoben jetzt die Empörer auseinander, verkrochen sich in Keller oder flüchteten in Thurns Lager.

Graf Thurn hob hierauf die Belagerung bald auf. Er hatte erfahren, dafs sein Bundesgenosse Mansfeld von einem kaiserlichen Heere geschlagen worden sei, und um nun Prag gegen das Vordringen der Kaiserlichen zu sichern, gab er Wien auf und kehrte eiligst nach Böhmen zurück.

Überschrift: Thurns Feldzug gegen Wien.

Wien ist also von seinen Feinden wieder befreit, die Lage des Kaisers eine weit günstigere geworden. Was ist nun Ferdinands nächste wichtige Aufgabe? — Er war zunächst darauf bedacht, die Kaiserwahl vornehmen zu lassen. Seine gesetzmäfsige Ernennung zum Kaiser mufste doch notwendiger Weise sein Ansehn erhöhen, seine Macht stärken und ihm die Hoffnung geben, vom Reiche in dem bevorstehenden Kampfe Unterstützung zu erhalten.

Ferdinand reiste also nach Frankfurt. Die drei geistlichen Kurfürsten hatten sich auch bereits eingefunden, Sachsen, Brandenburg und die Pfalz dagegen nur Gesandte geschickt.

Im altberühmten Rathause zu Frankfurt — dem Römer — wurde die Kaiserwahl vorgenommen. Die drei Erzbischöfe waren in Gewänder von rotem Tuch gekleidet. Ferdinand hatte ein solches von rotem Sammt, und auf dem Haupte trug er die böhmische Königskrone; denn als König von Böhmen war er erschienen, um mit zu wählen.

Es wurden verschiedene Wahlvorschläge gemacht. Man schlug den Herzog Maxmilian von Bayern vor, sodann den Kurfürsten von Sachsen, den König von Dänemark und andere mehr. Auf Anregung der geistlichen Kurfürsten einigte man sich indeſs schlieſslich doch dahin, den König Ferdinand einstimmig als Kaiser zu wählen.

Tief ergriffen von der Wichtigkeit dieses Ereignisses dankte Ferdinand für die ihm übertragene Würde und versprach, dem Reiche treu und eifrig vorzustehen.

Die Böhmen freilich wollten den neuen Kaiser nicht anerkennen und erklärten ihn auch der böhmischen Königskrone für verlustig.

Auf einer Ständeversammlung zu Prag wählten sie daher den Kurfürsten F r i e d r i c h V. von der Pfalz, das Haupt der evangelischen Union, zu ihrem Könige.

Friedrich war anfangs unschlüssig, das gefährliche Geschenk anzunehmen; denn dem Lande drohte ja ein schwerer Krieg, dessen Ausgang ganz ungewiſs war. Seine Minister redeten ihm indeſs zu, und seine junge ehrgeizige Gemahlin, die Tochter des Königs von England, sprach:

»Konntest Du Dich vermessen, die Hand einer Königstochter zu begehren, und Dir bangt vor einer Krone, die man Dir freiwillig entgegenbringt. Ich will lieber Brot essen an Deiner königlichen Tafel, als an Deinem kurfürstlichen Tische schwelgen.«

Da nahm Friedrich die Wahl an. Mit beispielloser Pracht hielt er in Prag seinen Einzug. Die Stadt war festlich geschmückt, und von fern und nah waren die Menschen in dichten Scharen herbeigeströmt, um den neuen König zu sehen. Der junge 23jährige Mann machte durch seine hohe, schlanke Gestalt und seine einnehmenden Gesichtszüge einen guten Eindruck. Er saſs auf einem herrlichen schneeweiſsen Rosse, das mit silberdurchwirkter Schabracke von blauem Sammet bedeckt war. Er selbst war mit einem dunkelbraunen, mit Silber gestickten Gewande angethan. Ihm folgte die Königin in prächtigem Wagen, der mit acht Schimmeln bespannt und mit Gold und Perlen reichlich verziert war. Vierhundert glänzend geschmückte Reiter, welche dem Herren- und Ritterstande Böhmens angehörten, prächtig aufge-

putzte Fufsknechte, Bürger der Stadt, buntgekleidete Diener bildeten Anfang und Ende des glänzenden Zuges. Das Volk aber rief in endloser Wiederholung: Es lebe Friedrich der Fünfte! Es lebe der Kurfürst! Es lebe der König!

Zusammenfassung: Eine Kaiserwahl und eine Königswahl.

Dem Königreich droht aber doch ein Krieg. Was war da die nächste Aufgabe des neuen Königs? — (Geld und Kriegsmittel sammeln, Streitkräfte des Landes zusammenziehen, Angehörige verschiedener Glaubensbekenntnisse versöhnen, Bundesgenossen suchen).

König Friedrich thut indes nichts weniger, als dieses. Er verscherzt sich die Gunst der Katholiken des Landes, indem er ihnen die Domkirche zu Prag wegnimmt und die zahlreichen Bilder in derselben nicht blofs beseitigen, sondern sogar zerschlagen und verbrennen läfst, obgleich dieselben zum teil sehr seltene und teure Kunstwerke waren. Ja, er liefs sogar das Kruzifix unter Spott und Hohn zertrümmern.

Auch die Zuneigung der Lutheraner, die doch die Mehrheit der böhmischen Protestanten ausmachten, verlor er. Er verordnete nämlich, dafs überall in den Kirchen die Einfachheit der reformierten Kirche, der er selbst angehörte, eingeführt wurde. Da durfte keine Glocke mehr zum Gottesdienste rufen. Die kostbar geschmückten Altäre mufsten mit einfachen hölzernen Tischen, die goldenen und silbernen Gefäfse beim Abendmahl mit hölzernen vertauscht werden.

Durch solchen Eifer verscherzte er sich sogar die Zuneigung seines mächtigen Nachbarn, des Kurfürsten von Sachsen, welcher infolge dessen zur Partei des Kaisers überging und für diesen die Lausitz und Schlesien besetzte. Aber auch in andrer Beziehung hat König Friedrich seine Aufgabe schlecht erfüllt.

Die Einkünfte des Staats verschwendete er durch theatralische Aufzüge, Trinkgelage, grofsartige Feuerwerke und übel angewandte Freigebigkeit.

Den Thurn und Mansfeld, die Lieblinge des Volkes, setzte er zurück und ernannte einen deutschen Günstling, den Prinzen Christian von Anhalt, zum Oberbefehlshaber der Armee, wodurch er sich immer mehr das böhmische Volk entfremdete. Da erschien mit einem Male ein grofses kaiserlich-bayrisches Heer im Lande. Herzog Maxmilian von Bayern und sein Feldherr Graf Tilly führte es an.

König Friedrich erkannte jetzt erst, in wie mifslicher Lage er sich befand.

Fast ohne alle Bundesgenossen war er. Nur zehntausend Ungarn waren ihm zugeführt worden und achttausend Mann hatte der Fürst von Anhalt gestellt. Nicht dreifsigtausend Mann hatte

Friedrich beisammen, während der Feind auf fünfzigtausend angewachsen war.

Auf dem weifsen Berge bei Prag kam es zu einer entscheidenden Schlacht. Die Böhmen waren in vorteilhafter Stellung denn sie hatten die Anhöhen besetzt. Glücklich schlugen sie auch den ersten Angriff des kaiserlich-bayerischen Heeres zurück. Da fangen bei einem erneuten Angriffe der Feinde die ungarischen Reiter zu fliehen an. Sie bringen das böhmische Fufsvolk in Verwirrung, dann in Flucht. Innerhalb weniger Stunden hatte die böhmische Armee eine vollständige Niederlage erlitten. Graf von Thurn war mit einem Häuflein Getreuer der Letzte gewesen, der das Schlachtfeld verliefs.

Der junge König der Böhmen safs mit seiner Gattin fröhlich plaudernd bei der Mittagstafel. Da kam sein Oberfeldhauptmann Christian von Anhalt ohne Hut dahergesprengt und brachte ihm die Nachricht von der verlorenen Schlacht. Des Königs bisherige Sorglosigkeit verwandelte sich mit einem Schlage in vollständige Mutlosigkeit. Unter dem Schutze der Nacht verliefs er mit seiner Gattin und seinem Ratgeber dem Prinzen Christian von Anhalt, das Heer und die Stadt, und diese Flucht geschah so eilig und gedankenlos, dafs er nicht nur Krone und Scepter, welche schon gepackt waren, sondern sogar die geheimsten Papiere, den ganzen geheimen Briefwechsel des Hofes, zurückliefs. Er floh zuerst nach Schlesien, dann über Berlin nach Holland, wo er als Privatmann lebte.

Überschrift: Die Schlacht auf dem weifsen Berge.

Die Schlacht war verloren, nicht aber auch die Stadt Prag. Wird diese sich wohl halten können?

Wohl konnte Prag dem Feinde noch lange Wiederstand leisten. Die Stadt war gut befestigt und hatte den gröfsten Teil des geschlagenen böhmischen Heeres, sechszehntausend Mann, in ihre Mauern aufgenommen.

Zudem stand Graf von Mansfeld mit einem Heere bei Pilsen und konnte zu Hilfe kommen. Der Kleinmut des Königs hatte jedoch auch die Bürger und Soldaten in Prag kleinmütig gemacht, und gleich am andern Tage öffnete die bestürzte Stadt dem Sieger die Thore. Ihrem Beispiel folgte ganz Böhmen und erwartete in ängstlicher Spannung sein Schicksal. Drei Monate lang war tiefe Ruhe, und es schien, als wolle der Kaiser grofsmütig alles Vergangene vergessen. Dann aber brach plötzlich das Ungewitter aus. In einer Stunde wurden dreiundvierzig der Vornehmsten verhaftet, und siebenundzwanzig davon mufsten vor dem Rathause zu Prag auf dem Blutgerüste sterben. Das Vermögen der Hingerichteten, Geflüchteten und für Verbrecher Erklärten flofs in den kaiserlichen Schatz. Dem Rektor der Uni-

versität Prag, Jessenius von Jessen, einem berühmten Arzte, wurde vor der Hinrichtung die Zunge ausgeschnitten, weil seine feurigen Reden das Volk oft entflammt hatten.

Nun begann der Kaiser wieder alles katholisch zu machen. Der heiligen Jungfrau zu Loreto hatte er ja vor seinem Regierungsantritte gelobt, nicht nur gegen Heiden und Türken, sondern vor allem gegen die Lutherischen Ketzer zu kämpfen, und seine ganze Kraft einzusetzen, um diese der alleinseligmachenden Kirche zurück zu führen. Alle protestantischen Prediger wurden daher des Landes verwiesen, auch sonst viele Protestanten. Man sagt, dafs damals gegen dreifsigtausend Familien ihr Vaterland verlassen haben. Den Majestätsbrief durchschnitt Ferdinand mit eigner Hand und hob alle Religionsduldung auf. Friedrich V. wurde seines Königreichs und seines Kurfürstentums für verlustig erklärt, und das Land von einem kaiserlichen Statthalter verwaltet.

Überschrift: Die Gegenreformation.

Zusammenfassung:

1. Die Sperrung und Zerstörung der Kirche zu Klostergrab.
2. Der Fenstersturz zu Prag.
3. Thurns Feldzug gegen Wien.
4. Eine Kaiserwahl und eine Königswahl.
5. Die Schlacht auf dem weifsen Berge.
6. Die Gegenreformation.

Besprechung.

Vollständige Vernichtung der protestantischen Kirche in Böhmen — das war das Ergebnis des böhmischen Krieges. Wen trifft die Schuld hierbei?

1. Die Hauptschuld trifft den jungen König Friedrich; denn:

a) er hat das böhmische Volk nicht gehörig zusammengehalten und für den Kampf begeistert, die zahlreichen Lutheraner beleidigt (nämlich?), die katholische Kirche von sich gestofsen (Domkirche, Kruzifix, Heiligenbilder).

b) Er hat den Unmut der Soldaten erweckt (Mansfeld, Thurn zurückgesetzt, Fremde erhalten den Oberbefehl).

c) Er hat sich nicht genug vorbereitet auf den Krieg (Trinkgelage, theatralische Aufzüge, Feuerwerke).

d) Er war zu sorglos während des Krieges (sitzt während der Schlacht bei Tafel)

und zu mutlos nach der Schlacht (verläfst Stadt, Heer, Land).

Seine Lage war ja noch gar nicht so verzweiflungsvoll. Er hat eine feste Stadt (Prag), ein grofses

Heer (sechszehntausend Mann), einen mächtigen Bundesgenossen (Mansfeld in Pilsen), und die Jahreszeit ist ihm auch günstig (8. November 1620) Nässe, Kälte, Hunger, Krankheiten können den Feind, der keine warmen Quartiere hat, aufreiben.

2. Freilich war König Friedrich auch recht verlassen worden von den Glaubensgenossen des Auslandes — den evangelischen Fürsten Deutschlands.

Nur den Mansfeld haben sie geschickt. Sie hätten lieber selbst kommen und (wie einst Friedrich der Grofsmütige, Philipp von Hessen und einige Jahre später Kurfürst Moritz) für die gemeinsame Gaubenssache kämpfen sollen.

Am schlimmsten von ihnen hat der Kurfürst von Sachsen gehandelt, inwiefern? Geht zur Partei des Kaisers über, besetzt die Lausitz und Schlesien, schneidet den Zuzug aus jenen Ländern ab.

So geschah es also, dafs Böhmen in ganz kurzer Zeit die Beute des Siegers wurde.

Die armen Einwohner des Landes trifft nun ein hartes Loos? inwiefern?

a) Langdauernde Gefängnisstrafen (für Teilnehmer am Auf. stande).

b) Hinrichtungen (Adelige, die Führer der Bewegung).

c) Grausame Behandlung (Jessenius).

d) Gütereinziehung (die Reichen, die Gutsbesitzer).

e) Ausweisungen (die Prediger, auch sonst viele protestantische Familien).

Am besten waren wohl diejenigen noch daran, welche mit heiler Haut aus dem Lande kamen; und doch war auch ihre Lage eine höchst unglückliche. Beschreibe mir den Zug solcher Auswanderer (Exulanten)!

Auf staubiger Landstrafse herrscht heute reges Treiben. Da sieht man eine Reihe von Wagen beladen mit Kisten und Kasten, mit Betten und allerlei Hausgerät. Ernst schreiten die Männer einher und treiben das Zugvieh an zu gröfserer Eile. Frauen und Kinder mit Hocken und Bündeln bepackt, folgen seufzend dem Fahrzeug.

Auch Kranke und Greise sieht man und schwächliche Kinder, die oben auf dem Wagen zwischen Kleidern und Betten ein dürftiges Lager gefunden haben. Lange schon währet die Reise. Seit Tagen ist die kurfürstlich sächsische Grenze überschritten, und es gebricht an Nahrung und Kleidung der wandernden Schaar. Jetzt erreicht man ein Dorf und rastet. Die Männer tränken aus dem nahen Brunnen das schmachtende Zugvieh, und Frauen und Kinder lagern sich unter dem Schatten der Linde. Mitleidig drängen die Einwohner des Dorfes heran und bieten den Darbenden Speise und Trank. Schüchtern danken die Empfänger,

bald jedoch gewinnen sie Zutrauen, erzählen von ihrer Not und von der Härte der Jesuiten, die sie von Haus und Hof getrieben, und sie bitten um Arbeit und Obdach. Einige auch bleiben im Dorfe zurück, die übrigen aber suchen weiter im Westen die neue Heimat.

Beurteilung.

Ein hartes Loos trifft also die Protestanten Böhmens. Haben sie dieses verdient?

Wohl konnten der Kaiser und seine Ratgeber in Wien sagen: Ihr seid Rebellen. An der Obrigkeit des Landes habt ihr euch vergriffen, die kaiserlichen Räte zu töten versucht, euern Kaiser mit Krieg überzogen, und durch eure Kriegswirren habt ihr in Böhmen und Österreich viel Unheil angerichtet.

Die Böhmen haben jedoch das alles nur gethan, weil sie dazu gereizt und getrieben worden sind durch jene Vorgänge zu Klostergrab und Braunau, durch die Gefangennahme der Braunauer Gesandten, durch die Unduldsamkeit eines Slawata gegen seine protestantischen Unterthanen, durch die Auslegung des Majestätsbriefes in einem Sinne, der im Briefe ursprünglich nicht vorhanden war.

Die Protestanten wollten ja auch anfangs Gewaltmittel gar nicht anwenden, um ihre wohlerworbenen Rechte zu behaupten. Sie schickten Beschwerden ein, Beschwerden beim Erzbischofe in Prag, bei den zehn kaiserlichen Statthaltern in der Königsburg auf dem Hratschin, beim Kaiser in Wien. Aber alle diese Bittschriften und Vorstellungen, alle Beschwerden und Drohungen sind erfolglos geblieben, und so blieb den Hartbedrängten schliefslich nichts anderes übrig, als die offene Gewalt; und dafs jene Männer Böhmens — besonders der Adel — Leben und Eigentum daran setzten, um ihre Rechte und Glaubensfreiheiten zu erhalten, solch ein Opfermut findet unsere Bewunderung und Anerkennung.

»Nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr alles freudig setzt an ihre Ehre.«

Wir bedauern deshalb, dafs der Krieg eine so unglückliche Wendung für die Protestanten nahm, wir sind aber entrüstet über die Art und Weise, wie der Kaiser mit dem besiegten Volke verfährt.

Den Majestätsbrief, welcher dem Lande religiöse Duldung zusicherte, zerreifst er und verlangt von allen Protestanten, denen doch ihr Glaube lieb und teuer war, Rückkehr zur katholischen Kirche. Das war unduldsam und despotisch vom Kaiser.

Gegen dreifsigtausend protestantische Familien treibt er von Haus und Hof hinaus in Not und Elend. Das war hart und lieblos.

Tausende läſst er im finstern Kerker schmachten, siebenundzwanzig der Edelsten des Volkes auf dem Blutgerüste sterben, einzelne vor der Hinrichtung noch furchtbar martern (Jessenius). Ein solches Verfahren war unmenschlich und grausam, und wir müssen uns fragen:

Wie kommt es, daſs ein Kaiser derartige Maſsregeln gegen sein eigenes Volk ergreift?

Zur Milderung unseres Urteils über Kaiser Ferdinand müssen wir hier gestehen:

Es war nicht Gefühlsroheit, nicht die Freude am bittern Unglücke des andern, die solche Strafen ausführen lieſs. Es war die traurige Befangenheit in Vorurteilen gegen die evangelische Kirche, es war der blinde fanatische Eifer eines Erzkatholiken, der kein Mittel scheut, um nur den einen Zweck zu erreichen: die Zurückführung der Ketzer in den Schooſs der heiligen, alleinseligmachenden katholischen Kirche.

Association.

1. Welche Kaiser haben wir seit der Reformationszeit kennen gelernt?

Karl V., der Kaiser, während dessen Regierung die Religionskämpfe in Deutschland geführt wurden.

Rudolf II., derjenige Kaiser, welcher den Böhmen den Majestätsbrief gab.

Matthias, der Kaiser, unter welchem der Krieg begann.

Ferdinand II., der Kaiser, welcher den Krieg geführt hat.

2. Welche Führer hatten die Böhmen, welche die Kaiserlichen?

Hier: Graf von Thurn, der wichtigste Führer.
Craf von Mansfeld, der Eroberer von Pilsen.
Prinz Christan von Anhalt, der Günstling des Königs.

Dort: Maxmilian von Bayern, Graf Tilly } die Sieger in der Schlacht auf dem weiſsen Berge.

3. Die beiden folgenschwersten Ereignisse im Kriege:

a) Der Fenstersturz zu Prag: Zahl 1618.

b) Schlacht auf dem weiſsen Berge: zwei Jahre später, also 1620.

4. Vergleiche den böhmischen Krieg mit dem schmalkaldischen Kriege inbezug auf

a) die Ursache (Glaubensfreiheit der Protestanten)

b) den Verlauf (hier eine groſse Schlacht: weiſser Berg, dort: Mühlberg. In jeder dieser Schlachten ist der Kaiser Sieger)

c) den Erfolg (während der böhmische Krieg mit vollständiger Niederlage der Protestanten endet, schliefst der schmalkaldische mit einem glücklichen Erfolge der Protestanten: dem Passauer Vertrage und Augsburger Religionsfrieden).

d) die beteiligten Fürsten (dort Karl V., hier Ferdinand II., dort Johann Friedrich der Grofsmütige von Kursachsen, hier der junge König Friedrich).

5. Das Verhalten der beiden letztgenannten Fürsten ist ein ganz entgegengesetztes; inwiefern?

a) Bei Johann Friedrich ernstes Pflichtbewufstsein als Fürst eines Staates, der bedroht ist (rüstet ein Heer aus, schliefst den schmalkaldischen Bund, rückt gegen den Feind ins Feld, kämpft selbst mit)

bei König Friedrich unverzeihliche Sorglosigkeit (rüstet nicht, theatralische Aufführungen, Bankete, sitzt während der Schlacht zur Tafel).

b) Dort persönlicher Mut (der Kurfürst schlägt tapfer in den Feind, wird sogar verwundet)

hier unmännliche Feigheit (flieht aus der Stadt, aus dem Lande, und das alles so hastig, dafs er selbst die wertvollsten Papiere, sowie auch Scepter und Krone zurückläfst.

Grundsatz: Wer ein Amt annimmt, mufs auch die damit verbundenen Pflichten übernehmen.

6. Im Schicksale ähneln sich beide Fürsten wieder.

a) Sie verlieren beide ihre Länder, Johann Friedrich sein Kurfürstentum, König Friedrich das Königreich Böhmen (und die Pfalzen.)

b) Während aber ersterer aufserdem noch die Beschwerden einer fünfjährigen Gefangenschaft zu ertragen hat (im Gefolge Kaiser Karls), führt letzterer ein sorgloses Leben im Auslande (Holland).

7. Nach der Prager Schlacht wird in Böhmen die Gegenreformation durchgeführt. In welcher Weise geschah das? — Vergleiche die Unduldsamkeit der Katholiken damaliger Zeit mit der Duldsamkeit unsrer Tage!

Grundsatz: Wir sollen die Andersgläubigen schonen und dulden und ihre religiösen Übungen würdigen.

IV. System.

1. Fürstenreihe: Rudolf II. (1576—1612) derjenige Kaiser, welcher den Majestätsbrief gab.
Kaiser Matthias (1612—1619), der Kaiser, unter welchem der Krieg begann.

Kaiser Ferdinand II. (1619—1637), der Kaiser, welcher den Krieg geführt hat.
Johann Georg, Kurfürst von Sachsen.
Friedrich V., Kurfürst von der Pfalz und König von Böhmen.
Maximilian, Herzog von Bayern, Oberhaupt der Liga.

2. Feldherren: Graf von Thurn, Graf von Mansfeld, Prinz Christian von Anhalt } Führer der Böhmen.
Tilly, Führer der Liga.

3. Zahlen: Hauptzahl 1618 (Fenstersturz zu Prag).
Zwei Jahre später: Schlacht auf dem weifsen Berge (1620).

4. Ethisches: 1. Wir sollen die Andersgläubigen schonen und dulden und ihre religiösen Übungen würdigen.
2. Wer ein Amt annimmt, mufs auch die damit verbundenen Pflichten mit übernehmen.

V. Methode.

1. Wir leben nicht mehr in der Zeit der Religions**kämpfe**, sondern in derjenigen der Religions**duldung**. Weise das an unseren Dresdner Verhältnissen nach! (Die Juden haben ihre Synagoge an der Brühlschen Terrasse, die Katholiken ihre katholische Hofkirche auf dem Schlofsplatze und ihre katholische Kapelle an der Hauptstrafse, die Reformirten ihre reformirte Kirche an der Kreuz-Strafse, und wir Evangelisch-Lutherischen die Kreuzkirche, Martin-Lutherkirche und viele andere, und alle Religionen und Konfessionen geniefsen in gleichem Mafse den Schutz der Gesetze.)

2. Wie erklärst du dir die Thatsache, dafs jenseits der böhmischen Grenze sofort eine **rein katholische** Bevölkerung sefshaft ist?

3. Warum ist religiöse Duldung (Toleranz) eine grofse Errungenschaft?

4. Anders als Kaiser Ferdinand dachte Kaiser Friedrich über Gewissensfreiheit und Duldung: »Ich will, dafs der seit Jahrhunderten in Meinem Hause heilig gehaltene Grundsatz religiöser Duldung auch ferner allen meinen Unterthanen, welcher Religionsgemeinschaft und welchem Bekenntnisse sie auch angehören, zum Schutze gereiche. Ein Jeglicher unter ihnen steht meinem Herzen gleich nahe — haben doch alle gleichmäfsig in den Tagen der Gefahr ihre volle Hingebung bewährt.

(Erlafs an den Reichskanzler bei der Thronbesteigung Kaiser Friedrichs).

5. Nennt mir andere Helden und Männer, welche wie die böhmischen Edelleute Eigentum oder Leben für ihren Glauben aufs Spiel setzten (Bonifazius, Hufs, Luther, Joh. Friedrich der Grofsmütige, Philipp von Hessen).

B. Mitteilungen.

I. Zur Lehrerbildungsfrage.

Jeder Volksschullehrer und jeder, der reines Interesse an der Entwicklung des Volksschulwesens hat, mufs es freudig begrüfsen, wenn ein Staat einen bedeutenden Ruck vorwärts thut auf diesem wichtigen Kulturgebiet. Bayerns Regierung, Bayerns Lehrerbildner und Lehrerverein teilen sich gleichmäfsig in den Ruhm, die Sache der Lehrerbildung zeitgemäfs fördern zu wollen.

Uns interessiert heute die »Denkschrift des Vereines des Lehrerpersonals an den Kgl. bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten zur Revision des Lehrerbildungsnormativs.« *)

Der I. Hauptteil ist ein Rückblick und Überblick zur Orientierung und Einleitung. Nach demselben haben die Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten den harmonischen Ausbau der bestehenden Lehrerbildungsanstalten im Auge und stellen sich damit in Gegensatz zu Bestrebungen, die im Lehrerverein hervortreten, zu Bestrebungen nämlich, welche darauf hinausgingen, das Gymnasium oder die Realschule als Vorschule für das Seminar zu erreichen. — Die Lehrerbildner erstreben die Verlängerung der Bildungszeit von fünf Jahren auf sechs Jahre (vier Präparanden- und zwei Seminarkurse), die Erweiterung des Lehrplans durch Aufnahme einer fremden Sprache als obligatorischen Unterrichtsgegenstand, die Einführung besonderer Prüfungen für die zukünftigen Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten und endlich die Angleichung der Rang- und Gehaltsverhältnisse der Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten an die der Lehrer an den übrigen Mittelschulen. **)

Auf diese vier Punkte wird in einem II. Hauptteil näher eingegangen. Für die Verlängerung der Bildungszeit wird zunächst ein entscheidender und idealer Grund angeführt. Man betrachtet die Volksschule als Er-

*) Nürnberg, Kornsche Buchhandlung 1893.

**) Vergl. Pädag. Studien, 1881, 4. Heft: W. Rein, Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland.

ziehungsschule und verlangt für dieselbe mit vollem Rechte Lehrer mit einer gründlichen allgemeinen Bildung und mit einem tüchtigen beruflichen Wissen und Können. (»Akademische Bildung« wäre nicht zu viel gesagt). Ganz besonders wird der Nachdruck auf Psychologie und Ethik, auf diese unbedingt notwendigen Grundwissenschaften der Pädagogik gelegt. Ferner wird auf das Mifsverhältnis von Unterrichtsstoff und Bildungszeit und auf den zu frühen Austritt aus dem Seminar hingewiesen.

Inbezug auf eine fremde Sprache sind die Meinungen der Lehrer und Lehrerbildner geteilt; die meisten haben sich für die lateinische Sprache entschieden. Die Denkschrift führt eine ganze Reihe von Gründen zu gunsten derselben auf. Sie weist hin auf die Abhängigkeit unserer gesamten Bildung von der altklassischen im allgemeinen, auf die Abhängigkeit unserer wissenschaftlichen Terminologie, des Rechts und der geschichtlichen Studien im besonderen, ferner auf die Schulung des Verstandes und Veredelung der Gesinnung, auf die Erleichterungen in Orthographie und Grammatik, auf den Kirchendienst der katholischen Lehrer (?) und zum Schlufs auf die neuen Satzungen für die Studierenden an den Universitäten, nach welchen auch die Lehrer die kleine Matrikel erlangen könnten, wenn die lateinische Sprache obligatorischer Lehrgegenstand würde.

Das führt zum dritten Punkt des II. Hauptteils, welcher sich auf die Einführung von besonderen Lehramtsprüfungen bezieht. Es wird ein innerlich homogenes Lehrerkollegium gefordert und infolgedessen gründliche theoretische und praktische Bildung der Mitglieder nach der Seite der Pädagogik und nach der Seite der übrigen wissenschaftlichen Disziplinen. Diese Bildung soll auf der Universität zu einem gewissen Abschlufs gebracht werden und zwar von solchen Lehrern, die ihre Anstellungsprüfung mit I oder I—II bestanden haben nach einer dreijährigen Volksschulpraxis. Am Schlufs der Studien soll dann die erwähnte Lehramtsprüfung stattfinden, welche sich für alle Kandidaten auf Pädagogik erstreckt, im übrigen aber nach drei Sektionen auseinandergeht (sprachlich-historische, naturwissenschaftlich-mathematische Sektion und eine gemischte Sektion für Musik, Zeichnen und Turnen). Hier mufs unbedingt die Kritik einsetzen. Wer sich z. B. in die sprachlich-historischen Fächer gründlich einarbeiten will, kann unmöglich noch dazu die einzelnen pädagogischen Disziplinen und Hilfswissenschaften und Nachbargebiete (aus der Logik, Geschichte der Philosophie, Hygiene, Physiologie und Anatomie, Psychopathologie u. s. w.) studieren bis zur Gründlichkeit. Das mufs ganz entschieden mit Dörpfeld betont werden, wenn das Studium der Pädagogik nicht zu kurz und zu gering geachtet wegkommen soll. Dazu wäre vielleicht noch weiter zu sagen, dafs eine dreijährige Praxis in der Volksschule für den Lehrer der allgemeinen philosophischen Pädagogik und Didaktik nicht im mindesten genügt.

Der dritte Wunsch der Lehrerbildner endigt mit der Bitte, die Kompetenz des obersten Schulrates auch auf die Lehrerbildungsanstalten auszudehnen und den obersten Schulrat auch aus der Reihe der Lehrerbildner

zu verstärken. Hier hätte man auch den Volksschullehrerstand noch erwähnen dürfen.

In dem letzten Teil des II. Kapitels wird um ein Vierfaches petitioniert, um Gleichstellung der Seminarinspektoren mit den Rektoren an den Gymnasien und Industrieschulen, um höhere Gehalts- und Rangklassen für die Seminarlehrer und Präparandenhauptlehrer, um Stabilisierung der noch auf Ruf und Widerruf angestellten Seminarschullehrer und Präparandenlehrer und um Beförderung der älteren Seminarhilfslehrer zu Präparandenlehrern.

Der III. Teil der Denkschrift bezieht sich auf eine Reihe von Punkten des alten Normativs. Dem Hauptlehrer der Präparandenschule soll künftig die nächste Aufsicht über dieselbe übertragen werden, die Beaufsichtigung der Präparandenschulen soll den Seminardirektoren ausschliefslich zufallen, an Stelle des Zwangsinternats soll ein nicht obligatorisches treten, auf die musikalische Ausbildung soll bei den Prüfungen wieder ein gröfseres Gewicht gelegt werden, die Präparandenlehrer sollen über die Befähigung der Präparanden zum Eintritt in das Seminar allein entscheiden dürfen und zur Erweiterung der Strafen hält man die Dimission ohne Exklusion für notwendig.

Die Denkschrift endigt mit den Worten: »Möchte die Reorganisation des bayerischen Lehrerbildungswesens ungestört von statten gehen und von segensvoller Wirkung sein!« Wir schliefsen uns von Herzen diesem Wunsche an.

---

2. Die 25. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik — Pfingsten 1893 in Elberfeld.

Von Friedr. Franke in Leipzig.

Der V. f. w. P. hielt seine 25. Pfingstversammlung in den vom mittleren Deutschland, wo seither die Versammlungen meist stattgefunden hatten, weit entfernten Elberfeld ab. Dort und im Rheinland überhaupt hat er von seiner Gründung an hervorragende und zahlreiche Mitglieder gehabt, und es war deshalb schon wiederholt von Einzelnen gewünscht und geplant, aber noch nicht von der Mehrheit beschlossen worden, die Sitzung nach dem dortigen Mittelpunkt Herbartischer Bestrebungen zu legen. Diesmal hatte sich namentlich der Vorsitzende, Prof. Theod. Vogt aus Wien, für diese Ortswahl verwendet, und wenn auch verschiedene Mitglieder fehlten, die man dort gern gesehen hätte, so war doch eine für die Verhältnisse unseres Vereins ganz stattliche Versammlung zu Stande gekommen. Die Präsenzliste enthielt 173 Namen, von den aus der Ferne

gekommenen mögen hier genannt sein: Göpfert und Kuhn aus Eisenach, Pastor Flügel aus Wansleben, Trüper aus Jena, aus Sachsen Glöckner, Barth, Herricht, Thrändorf und der »Apperzeptions-Lange«, aus Altenburg Just, aus Karlsruhe Seminardirektor Leutz; aus Magdeburg und Druxberge Sachs und Wetterling als Abgesandte der dortigen Zweigvereine.

A. Die Vorversammlung.

Herr Stadtrat Dr. Boodstein begrüfste den Verein. Ich habe, führte er aus, die Thätigkeit des Vereins seit der Gründung desselben durch den verstorbenen Prof. T. Ziller verfolgt, und zwar nicht nur das litterarische Wirken, denn ich erblicke etwas von dem segensreichen Einflusse desselben auf seine Freunde auch in der beruflichen Tüchtigkeit und Pflichttreue der einheimischen Lehrerschaft und ihrer lebhaften Vereinsthätigkeit. In dem Verein lebt der Glaube, dafs Ideen die Interessen endlich besiegen werden; möge die Arbeit, zu der man sich in Elberfeld zusammengefunden hat, die pädagogische Wissenschaft nach allen Richtungen hin fördern!

Der Vorsitzende führte etwa Folgendes aus: Nur äufsere Gründe haben es bewirkt, dafs der Verein erst nach 25 jährigem Bestehen eine Versammlung am Niederrhein abhält. Der inneren Gründe, dies schon längst zu thun, möchte ich besonders drei hervorheben. Erstens ist in dieser Landschaft allezeit ein hervorragendes Verständnis für pädagogische Bewegungen vorhanden gewesen, so für die von Pestalozzi, für die von Herbart ausgehende Bewegung. Zweitens hat das Land Männer gezeugt, die weit über die Heimat hinaus pädagogisch gewirkt haben, ich erinnere an Diesterweg, Mager und Dörpfeld. Drittens kann die Landschaft, in welcher wir diesmal tagen, für andere Landesteile vorbildlich werden durch die Art der Schul-Selbstverwaltung, welche sich hier im Laufe der Geschichte aus dem freien Spiel der Kräfte gebildet hat, weil dasselbe nicht durch den blofsen Eigennutz getrieben ward, sondern mit dem Gefühl der Verantwortlichkeit verbunden war. Dieser dritte Punkt verdient besondere Beachtung; denn seit Zillers Tode haben wir dem Lehrplansystem und der Methode die Hauptarbeit zugewandt, und die Erörterung der sozialen Organisation ist etwas im Rückstande geblieben. Das Versäumte mufs nachgeholt werden; denn die Selbstverwaltung in dem angeführten Sinne ist nach der Idee der beseelten Gesellschaft ein zu erstrebendes Ziel, aufserdem folgen wir, indem wir dafür wirken, einem Grundzuge des germanischen Charakters.

Herr Rektor Horn aus Orsoy, der Vorsitzende des Herbartvereins für Rheinland und Westfalen, sprach seine Freude darüber aus, persönlich einer Versammlung des Vereins beiwohnen zu können, dem er und viele Amtsgenossen für mancherlei Handreichung dankbar wären, besonders wenn der Wechsel der äufseren Einrichtungen eine feste Basis forderte oder wenn das Mifsverhältnis zwischen Kraftaufwand und sichtbarem Erfolg den Mut hätte rauben können.

— Der »Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde«

hatte (zum 1. Male seit 1848) seine eigene Pfingstversammlung ausfallen lassen, um seinen Mitgliedern den Besuch des V. f. w. P. zu ermöglichen. Bei den Mitteilungen aus den Zweigvereinen sprach ein Elberfelder Lehrer das Wort aus: die eigentliche Arbeit werde zunächst in den kleinen Kreisen geleistet. Dem entspricht das dortige Vereinswesen. Die »Einladungsschrift zur 17. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen« (1892) berichtet über drei Herbartkränzchen in Barmen, nach mündlichem Bericht bestehen aber daselbst deren sechs, und in Elberfeld wurde »das erste« 1882 gegründet. Um jedoch die Kräfte zusammenzufassen und auch weiteren Gedankenaustausch zu pflegen, gründete Dörpfeld schon »vor mehr als 30 Jahren« die »Konferenz evangelischer Lehrer«. »Die monatlichen Sitzungen dieser Konferenz haben die einzelnen Gruppen einander näher gebracht, Gegensätze weggeräumt, Einseitigkeiten aufgehoben, kurz, bei aller berechtigten Verschiedenheit der Meinungen in einzelnen Fragen doch eine grofse Übereinstimmung der pädagogischen Anschauungen geschaffen. — Das Streben, jeder Einseitigkeit aus dem Wege zu gehen, war es auch, das seiner Zeit aus unserem kleinen Kreise die Anregung zur Gründung des nun so stattlichen Herbartvereins für Rh. u. W. hervorgehen liefs. Möge auch durch ihn allmählich ein so schönes Band inniger Gemeinschaft um alle seine Einzelvereine gewoben werden, wie wir uns dessen in Barmen erfreuen.« (A. a. O. 62.) Im Einklange damit stand der Wunsch Vogts, dafs der Herbartverein auch äufserlich mit dem V. f. w. P. durch regelmäfsige Absendung von Delegierten zur Pfingstversammlung etc. in Verbindung bleiben möge. (Schon 1885 waren Uter und Wendt aus Elberfeld nach Halle gekommen.) Als solche Abgesandte waren, wie bereits erwähnt, erschienen: Sachs aus Magdeburg und Wetterling aus Druxberge; in dortiger Gegend ist unser Vereinsleben ähnlich wie im Niederrhein organisiert. Kleine Kränzchen bilden sich zum Zwecke der Durcharbeitung eines Buches (in Magdeburg unter Leitung des Rektors Dr. Felsch); daneben finden gröfsere Zusammenkünfte mit Vorträgen statt, im Herbste eine Vereinigung mehrerer solcher Vereine, und zwar letztere ausdrücklich als Zweigversammlung des allgemeinen Vereins f. w. P., wobei auf Grund gedruckter Vorlagen diskutiert wird. — Aus Baden berichtete Seminardirektor Leutz von erfreulichen Anfängen eines ähnlichen Vereinslebens, wofür der Privatschuldirektor Krönlein in Freiburg sehr thätig gewesen sei. In Karlsruhe haben sich zwei Vereinigungen von je zwölf Mitgliedern gebildet, von denen die eine Präparationen vorführt und durchspricht, die andere aber, trotzdem der jetzige Leiter auf die Schwierigkeit des Unternehmens hingewiesen hatte, mit Umgehung der Interpreten zu Herbart selbst herangeführt zu werden verlangte und Herbarts Umrifs durchzuarbeiten begonnen hat. — Rheinen teilte mit, dafs die beiden holländischen Mitglieder des Vereins, Schuldirektor Geluk in Dietelhoord und Seminarlehrer de Raaf in Hertogenbusch, durch Übersetzung von Schriften und durch Thätigkeit in Vereinen die Herbartischen Ideen verbreiten und fruchtbar machen.

Es wäre aber nicht recht gewesen, auf einer 25. Versammlung ob der erfreulichen Gegenwart der Vergangenheit zu vergessen. Es wurde hinsichtlich der Entstehung des Vereins an Einiges erinnert, was auch manchen Leser der »Päd. Stud.« interessieren dürfte.

Als Gründer gilt gewöhnlich Prof. Tuiskon Ziller. Nun hiefse es zwar Wasser ins Meer tragen, wollte man Zillers Verdienste um den Verein rühmen; doch hat er die Ehre, den ersten Gedanken an diese Gründung gefafst zu haben, anderen gegeben. Im letzten Hefte der »Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik« (1865) teilte er den Entschlufs mit, dieselben nunmehr als Jahrbuch für Fortbildung des Schulwesens im Geiste der wiss. Päd. erscheinen zu lassen. Das Erscheinen schob sich aber hinaus, und der Plan erweiterte sich. In den Mitteilungen vom Juni 1870, S. 44 bemerkt Ziller: »Die erste Anregung zum Verein ist durch die damaligen Mitglieder des jetzigen Berliner Lokalvereins zu einer Zeit, als sich der damalige Leipziger Päd. Verein mit ähnlichen, aber bei weitem nicht so weit gehenden Gedanken trug, gegeben worden, und Herr Senff teilte mir seiner Zeit mit, dafs die Statuten nach denen des deutschen evangelischen Schulvereins entworfen seien.« Eduard Senff, Leiter einer Berliner Gemeindeschule, starb leider schon am 16. August 1870. Die Mitteilungen vom März 1871 bringen einen Nachruf von W. Dornstedt (der, wenn mich nicht der Name irre leitet, noch jetzt Mitglied des Vereines ist). Dazu eine Anmerkung Zillers: »Vorstehendem füge ich bei, dafs der Verewigte seit Gründung unseres Vereins mit weitreichenden Plänen inbezug auf Hebung des Schulunterrichts und des allgemeinen pädagogischen Interesse ... sich getragen hat. Namentlich legte er mir wenige Monate vor seinem Tode einen detaillierten, wohldurchdachten Plan inbezug auf Verbesserung der Unterrichtsmethode in den Berliner Gemeindeschulen vor . . . (dazu gehörten die statistischen Erhebungen inbetreff des Umfangs der Individualität, worüber Näheres bei Bartholomäi im Berliner Jahrb. für Volkswirtschaft und Statistik, 1870) . . .« *) Von dem Kreise, der sich um Senff gebildet hatte, sagt Barth (Erziehungsschule 1881, S. 73): »Man war in diesem Vereine verschiedenen pädagogischen Fragen ernstlich nachgegangen, hatte nach Grund gesucht und war so endlich auf die Herbartsche Pädagogik gekommen. Zugleich hatte man sich davon überzeugt, wie schwierig es selbst für kleine Lehrerkreise sei, pädagogische Fragen gründlich zu behandeln . . . So kam denn Senff nach Leipzig, verhandelte mit Prof. Ziller, und es wurde im Juli des Jahres 1868 der V. f. w. P. ins Leben gerufen, im ersten Jahre mit einer Zahl von 98 Mitgliedern«. Dornstedt weist a. a. O. darauf hin, dafs Senff »namentlich durch die Herbartischen Ideen in der Stille zu einem Gegner der herrschenden Strömung in der Berliner Lehrerschaft geworden, die mit der Entwickelung einseitiger Methoden und mit der Beherrschung und allseitigen Anregung von Schülermassen ihre Aufgabe gelöst glaubte und über der Bedeutung der Mittel

---

*) Diese Erhebungen haben Lange, Hartmann u. a. fortgesetzt und verarbeitet.

die gröfsere Bedeutung des Erziehungszweckes zu vergessen schien.« Als Schriften Senffs werden angeführt: »Die Aufgabe der Lehrervereine in unserer Zeit«; »Wider das moderne Parteiwesen im Lehrerstande«; »Vorschule der wissenschaftlichen Pädagogik«. »Diese Arbeiten brachten ihn mit dem verstorbenen Seminardirektor Thilo in Berührung, der seinem Streben freundliche Anerkennung und Förderung zu Teil werden liefs und ihm die Zillerschen pädagogischen Schriften als diejenigen bezeichnete, von welchen die Pädagogik in Zukunft eine neue Entwickelung zu gewärtigen habe.« Nunmehr wandte sich Senff an Ziller; das Ergebnis war die Gründung des Vereins, und das von Ziller geplante Jahrbuch wurde Vereinsschrift. In den ersten Bänden desselben tritt der Charakter der Zusammenfassung kleinerer Vereine mehr hervor als jetzt; es finden sich Arbeiten, die von Mehreren oder geradezu von Lokalvereinen eingesandt sind; »Mitteilungen« wurden mehrmals im Jahre an die Mitglieder versandt; z. B. wird im Dezember 1869 berichtet über die Vorträge, welche Stoy in Heidelberg gehalten, über die statistischen Erhebungen, welche der Berliner Lokalverein angestellt, über Themata, welche der Leipziger Lokalverein behandelt hat etc. Später haben die mit dem 8. Jahrbuche eingeführten »Erläuterungen« und mehrere Zeitschriften diese Arbeit der Berichterstattung übernommen, ohne aber die frühere innige Konzentration der Kräfte ganz zu erreichen.

B. Die wissenschaftlichen Verhandlungen über die Arbeiten des 25. Jahrbuches.

1. Honke, Nach welchen Grundsätzen mufs ein preufsisches Volksschulgesetz entworfen und beurteilt werden?

Der erste Teil der Arbeit enthält eine Zusammenstellung der einander teilweise sehr widersprechenden Erwartungen, welche die Lehrer, die Geistlichen, die Berufsgenossenschaften, die Gemeinden, die politischen Parteien, die Regierungen einem Entwurfe entgegenbringen.

Diesen Teil schlofs der Vorsitzende sogleich von der Besprechung aus, weil er derselben nicht bedürfe. Ebenso aus dem Folgenden das, was mit dem Schulwesen (mit dem Ressort des Kultusministers) nur teilweise zusammenhängt: die Verteilung der finanziellen Schullasten (136—139) und die Schul-Selbstverwaltung in ihrer Abhängigkeit von der Einführung der Selbstverwaltung auf allen Gebieten (124). Die letztere Forderung erhalte leicht das Aussehen ungesunder Politik und sei von derselben ohne Eingehen auf politische Anschauungen nicht deutlich zu trennen. (Vgl. unten I und II.)

Zur Ausführung überhaupt wurde bemerkt: Honke hätte seine Arbeit fortgesetzt in Beziehung zu den früheren Arbeiten von Dörpfeld, Rolle, Barth, Rein etc. setzen und so die Fortbildung der Gedanken sichtbar machen sollen (er hatte sich das einer Vorerklärung zu Folge für spätere kritische Auseinandersetzungen aufgehoben). Alsdann wurde die Vorfrage erhoben, ob sich überhaupt über die Schulverfassung so leicht Allgemeingiltiges festsetzen lasse, als es versucht worden sei. Mit der richtigen Ableitung solcher Forderungen aus ethischen Prinzipien sei erst die eine

Hälfte der Arbeit vollbracht. Alsdann gelte es, die ethischen Forderungen auf wirkliche Verhältnisse anzuwenden. Diese Verhältnisse könnten aber von der Art sein, dafs der Staatsmann in erster Linie darauf denken müsse, zu verhüten, »dafs nicht das Ganze explodiere«; solche Verhältnisse könnten die besten Begründungen zu nichte machen. Doch bringen wir, hiefs es dagegen, durch derartige Arbeiten nur Wünsche und Bedürfnisse zum Ausdrucke, die für den Staatsmann auch »Realitäten« sein müssen (abgesehen davon, dafs wir daran unsere Gedanken selbst zu klären suchen). So konnte man sich dahin verständigen, dafs nichts Unsittliches Gesetz werden solle.

Nunmehr wandte sich die Besprechung zu Honke's Hauptsätzen. I. Für die Schulgesetzgebung sind in erster Linie pädagogische Erwägungen mafsgebend (102—113). Man erörterte zunächst die Frage: Ist die Schule Erziehungsanstalt oder Kulturanstalt? Bestritten wird in den Kämpfen der Gegenwart nicht das letztere, wohl aber das erstere. Wird sie auch als Erziehungsanstalt anerkannt, die der Familie helfen soll, so trifft dies auch die höhern Schulen, und diese gemeinsame Aufgabe würde als einigendes Band die Lehrer der Volks- und der höheren Schulen umschlingen. Damit wird aber die Schule nicht der Familie ausgeliefert, wie v. Sallwürk u. a. fürchten; denn die Schule gilt uns auch als Hilfsanstalt für Gemeinde, Kirche, Staat.

Wie ist nun zu diesem Zwecke die Schule zu organisieren? Wie geben wir der Familie auch gewisse Rechte (ohne dafs die Lehrer weitere Bevormundung zu fürchten brauchen)? Die gegenwärtigen Schulvorstände haben nicht das rechte Interesse, weil sie oft aus Mitgliedern zusammengesetzt sind, welche ihre Kinder gar nicht in die betreffende Schulart schicken, wohl auch gar keine schulpflichtigen Kinder haben, und welche hierdurch und durch andere Einrichtungen zu der Meinung kommen, sie seien nur zum Bewilligen von Mitteln da (oder zum Verweigern derselben, wenn die Rücksicht auf den steuerzahlenden Bürger sich stark genug geltend macht). Ein aus den wirklichen Interessenten einer Schule gewählter Schulvorstand wird sich selbst mit der Zeit positive Aufgaben stellen lernen (da auch diese Thätigkeit erst durch die Ausübung in rechten Gang kommen kann). Ein solcher pädagogischer Beirat ist der Lehrerarbeit dienlicher als weitgehende paragraphierte Anweisung von oben her. Letztere Einrichtung macht den Lehrer leicht schablonenhaft, erstere wird den besonderen Bedürfnissen besser gerecht. Dabei ist zu bedenken, dafs nicht blofs der Unterricht in Frage kommt, sondern auch Zuchteinrichtungen. Die Schulgemeinde ist deshalb nur ein Teil der Erziehungsgemeinde, welche auch für die vorschulpflichtige Jugend und für die aus der Schule Entlassenen erzieherisch zu sorgen hat. (»Die Ausfüllung der Lücke zwischen Konfirmation und Militäreinstellung« war ein Gegenstand, der für die 30. Allg. deutsche Lehrerversammlung angemeldet war, aber nicht auf die Tagesordnung kam). In dem öffentlichen Verhalten dem Nachwuchse gegenüber wird man's am ersten bemerken, was organisierte Fürsorge für die, mit denen man zusammenlebt, zu be-

deuten hat im Vergleich mit jener Gleichgiltigkeit, welche die Ausschreitungen zwar sieht, aber sich sagen mufs: ich richte allein doch nichts aus! oder etwas bequemer: mich gehts nichts an! —

In Hinsicht auf die Lasten wurde Dörpfelds Begründung durch den Satz »keine Rechte ohne Pflichten« beanstandet. Es giebt Pflichten, z. B. die Liebespflichten gegen die Armen und Kinder, deren Ausübung keine Rechte verleiht, und es giebt umgekehrt Pflichten, die »nicht ohne Rechte« sind. Begründet werden diese Pflichten auf andere Art. Der Mensch hängt an denen, mit welchen er zusammen ist. [»Jeder hängt an den Seinigen zuerst und am entschiedensten.« Herbart, 3. Brief über Anwendung der Ps. auf Päd.] Der Vater will [wenn er Familiengeist besitzt] diesem natürlichen Hange gemäfs für seine Kinder sorgen, ebenso die Gemeinde, die Kirche, die Berufsgenossenschaft für ihre Glieder [nämlich wenn sie den richtigen Gesellschaftsgeist besitzt]. Wird nun diese Sorge zu einem Teile Anstalten übertragen, so ist der Beitrag des Vaters, der Gemeinde etc. zu den Lasten der billige Lohn für die erwarteten und geleisteten Dienste. [Ebenso ist die Vertretung der Eltern, der bürgerlichen Gemeinde und in der Behörde eine Gewähr dafür, dafs die Anstalten die Bedürfnisse der Auftraggeber und letztere die Leistungen der ersteren kennen lernen. »Sollen die Schulen für das Bedürfnis der Familien Hilfe schaffen, so müssen diese dafür sorgen, dafs die dargebotene Hilfe den rechten Punkt treffe.« Daraus ergiebt sich dann, »dafs ich in Sachen der Erziehung jedes Niederdrücken des Familiengeistes als höchst tadelnswert betrachte.« Herbart a. a. O.]

Gegen den Einwand, die »Intelligenz« der Gemeindeglieder sei zur Zeit für die Schul-Selbstverwaltung vielfach nicht ausreichend, wurde darauf verwiesen, dafs diese »Intelligenz« doch dieselbe sei, welche in der bürgerlichen Gemeinde, im Kreise, im Provinziallandtage etc. zur Selbstverwaltung ausreiche. An anderer Stelle wurde jedoch bemerkt: Unsere ganze Bestrebung setzt voraus, dafs ein Mittelstand vorhanden ist, und wenn dieser aus irgend welchen Gründen abnimmt, so nimmt allerdings auch die Zahl der Orte, an denen eine gute Selbstverwaltung möglich wird, ab.

Von der Belebung des pädagogischen Interesses von unten her hofft ein Redner auch den langersehnten Fortschritt in der Lehrerbildungsfrage, dafs die berufsmäfsige Pflege der pädagogischen Wissenschaft an den Universitäten eingeführt würde. [Eine neue amerikanische Schrift über »die deutschen Universitäten« kennt noch keine Pädagogik.*)] Der Vorsitzende findet die Ursache dieser Zurücksetzung in der Zerfahrenheit der Philosophie selbst, welche für die spezielleren Gebiete keine Kräfte frei werden lasse. Dafs der Lehrstand vom Dorfschullehrer bis zum Universitätslehrer ein einziger Stand sei, diesen Gedanken halte vor allen der V. f. w. P. hoch. [Vgl. Willmann, Didaktik II, § 96: »Gegenwärtig giebt es im Grunde keinen Lehrstand, sondern nur Kategorieen von Lehrern, welche sich kastenartig gegen einander abschliefsen. Die Universitäts-

*) S. dagegen: Atkinson, The professional preparation of secondary teachers in the United States. Leipzig, 1893.

lehrer wissen sich als Gelehrte und haben keine Beziehungen zu den Schulmännern; von diesen fühlen sich wieder die mit dem gelehrten Unterrichte beschäftigten hoch über den »Schulmeistern«, während diese sich als Vertreter der Lehrtechnik wissen, welche sie den übrigen absprechen ... Hier liegt die soziale Frage des Lehrstandes, deren Lösung zur Zeit noch der Vereinsthätigkeit überlassen ist; nach dieser Richtung hauptsächlich liegt das Verdienst des von Ziller 1868 begründeten »Vereins f. w. P.«, welcher Vertreter aller Rangstufen des Lehrstandes umfafst.«] Vgl. Päd. Stud. 1893, 7 cf.

II. Die Rechte der Kirche an der Schule (113—120). Gegen die Sonderung der Kinder nach dem Bekenntnis der Eltern bemerkt ein Redner, sie widerspreche dem christlichen Ideal der Einen Herde unter Einem Hirten, und wenn die Alten sich getrennt haben, so soll die Jugend sich vertragen lernen. Dem wird jedoch entgegengesetzt: Die Spaltungen sind zur Zeit da; man bringt keine wirkliche Vereinigung zu Stande, wenn man die Kinder äufserlich zusammensetzt, und diejenigen Eltern, welche nicht dem religiösen Indifferentismus verfallen sind, müssen die äufserliche Mafsregel als eine Vergewaltigung, als eine Beeinträchtigung der Gewissensfreiheit empfinden. Als letztes Ziel bleibt die religiöse Einigung unter einem Hirten trotzdem bestehen.*)

S. 119 sagt Honke: Nur eine heilige Kirche vermag alle Lebensformen mit christlichem Geiste zu erfüllen. Darin sieht man eine Verwechselung der Kirche, an die wir glauben, mit der auf Erden jeweilig vorhandenen organisierten Kirche. Von letzterer darf man nicht alles Angeführte erwarten. Ferner darf man auf solche Erfüllung mit christlichem Geiste nicht warten wollen, bis die wirkliche Kirche eine heilige und freie geworden ist. So kommt es gar nicht zum Anfange; denn jene Erfüllung vollzieht sich eben so allmählich wie diese Heiligung selbst, und an beiden kann und soll jeder Einzelne jederzeit arbeiten, so gewifs er ein Glied der wirklichen Kirche ist. Dieselbe Forderung ergeht auch an die Gemeinschaften, auch an den christlichen Staat, an die Berufsstände. Die Schulmänner mögen also auch unter wenig ermutigenden Umständen auf ihrem besonderen Gebiete arbeiten und die Schule auf eigenen Füfsen so weit bringen, als es geht.

III. Das Interesse des Staates am Schulwesen (120—135). Hier sind die Gedanken der beiden Vorfragen der Debatte aufzunehmen. Unter den näheren Freunden Dörpfelds (der selbst nicht zugegen sein konnte), herrschte Entrüstung über die Art, wie der Verfasser einesteils »Dörpfelds geistiges Eigentum« sich angeeignet, andernteils dasselbe mit politischen (partikularistischen) Bestrebungen »verquickt« habe. Dafs darüber nicht weiter diskutiert werden konnte, hatte der Vorsitzende in Erwartung der Dinge, die da kommen würden, schon in den Einleitungsworten bemerklich gemacht. Ferner hatte der Elberfelder Herbartverein auf Grund des Dörpfeldschen Fundamentstückes Thesen aufgestellt. Dieselben konnten zwar nach den Statuten des Vereins nicht zur eigentlichen

*) Man vgl. die ausführlicheren Zwickauer Verhandlungen über diese Frage: Erläut. 24, 7 ff. und Päd. Stud. 1892.

Unterlage der Besprechung gemacht werden, wie es gewünscht wurde, leisteten aber trotzdem durch die präzise Fassung gute Dienste. Eine derselben lautete nun: Die Oberleitung des gesamten öffentlichen Landes-Schulwesens gebührt dem Staate. Honke spricht 129 von staatlicher »Oberaufsicht«. Ist nun »Leitung« nicht mehr als »Aufsicht«? und wenn es mehr bedeutet, welche von beiden kommt dem Staate zu? Dafs ihm mehr als unthätige Aufsicht zukomme, meinte Herbart, wenn er es gut hiefs, dafs die Regierungen gegen den Wunsch vieler Väter den Unterricht in den klassischen Sprachen beibehielten. Für die Oberleitung wurde auch angeführt, dafs der Staatsmann pflichtmäfsig das Ganze im Sinne habe, nicht aber der Vertreter einer Gemeinde, eines Kreises. Den Zerfall des Ganzen wollen die Schulverfassungsfreunde ebenso wenig wie den Gewissenszwang.

Weitere Bemerkungen schlossen sich an die Begründung der angeführten These, in der der Staat der berufene Wächter und Schützer der Moral genannt wird. Es wurde auf unmoralische Thaten der Fürsten und Regierungen hingewiesen; doch schränken solche Thatsachen nicht die Aufgabe ein; ähnlich liegt es bei der Kirche. Wichtiger ist aber die Art des Schutzes und der Pflege: der Staat schützt und pflegt die Moral seinem Wesen nach hauptsächlich durch Befehle, Kontrolle etc.; dem Wesen der Kirche entspricht eine andere Art, und auch die Schularbeit darf nicht bei dem prüfungspflichtigen Wissen, bei registrierendem Schematismus stehen bleiben. (Man vgl. Jahrb. S. 15 die Äufserung Wicherns über die Wirkung der staatlichen Armenpflege.) Solche Einwirkungen können nicht wirklichen Fleifs etc. schaffen, ja die »Vielregiererei« kann das Gegenteil erreichen. Darum mufs den Talenten, welche das vermöchten, ein gewisser Spielraum gewährt werden. Dafs dabei Schranken gezogen werden müssen, ist keine üble Eigenheit des Staates, sondern folgt aus der Natur der Sache.

Der noch immer aktuelle Gegenstand hatte die Versammlung verhältnismäfsig lange beschäftigt; der Berichterstatter fürchtet deshalb auch nicht, dafs ihm die bisherige Ausführlichkeit zum Vorwurfe gemacht wird. Einen Anhang zu diesen Verhandlungen findet der Leser unter C.

2) Thrändorf, Präparationen zur Kirchengeschichte der Neuzeit.

Behandelt werden hier: I. Die Gründung des Rauhen Hauses. II. Der Verein für innere Mission. III. Der Gustav-Adolf-Verein. Der Lehrstoff, d. h. die Quellenstücke aus den Schriften von Wichern etc. hat viele Berührungspunkte mit den sozialethischen Gedanken der vorigen Abhandlung. Die Ausführung ist zunächst für Seminaristen berechnet. Seminardir. Leutz äufserte seine Freude über das Erscheinen dieser Handreichungen. Mancherlei traurige Erscheinungen der Gegenwart nötigen uns, der neuern Kirchengeschichte, der Entstehung der Sekten etc. mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden, und da sind brauchbare Hilfsmittel willkommen. Gewünscht wurden stoffliche Zusammenstellungen, welche den Leser leicht darüber orientierten, was z. B. bei der Behandlung des 19. Jahrhunderts schon

vorausgesetzt werden kann, und wie dann die »höhere Artikulation« dieses Unterrichts ausfallen werde. Thrändorf erklärte aber, zu dieser höheren Artikulation erst aufsteigen zu können, wenn zunächst die Durchführung der Einheiten vorliege. Die Behandlung der Sekten wurde als heikler Punkt herausgegriffen. Der Verfasser behandelt den Ursprung derselben z. B. bei den Hausversammlungen der Pietisten, überhaupt also bei der edlen Wurzel, und dabei ergiebt sich die rechte Zartheit der Behandlung von selbst. — An der Beschreibung der innern Mission wird ausgesetzt, dafs sie das Wesen derselben zu einseitig in der blofsen Armenpflege suche (22); ferner dafs über die Motive, welche der katholischen Armenpflege zu Grunde liegen, wohl zu allgemein-hart geurteilt werde. Der Verfasser will aber (8 f.) nicht dem einzelnen Katholiken einen Vorwurf machen, sondern in erster Linie dem Standpunkte der katholischen Theologie den evangelischen gegenüber stellen. Wichtige methodische Ausstellungen wurden an den Präparationen nicht gemacht. Möchten die sachlichen Zusammenstellungen nur recht viele Seminaristen und solche, die es gewesen sind, auf ihre Pflichten den schwachen und gefallenen Brüdern gegenüber aufmerksam machen und ihnen auch den Mut zum Handeln stärken!

3) Thrändorf, der Jesuitenorden in der Schulkirchengeschichte.

Die Arbeit sucht in der Einleitung nachzuweisen, dafs der Jesuitenorden in der evangelischen Schule behandelt werden müsse, obwohl er dem Zögling keine neue Entwicklungsstufe des christlichen Geistes zeigt, sondern vielmehr in schroffster Ausprägung diejenige Stufe sittlich-religiösen Lebens, die durch die Reformation im Princip überwunden ist (146). Man kann an dem geistigen Leben nur mitstrebend teilnehmen, wenn man auch die hemmenden Elemente hinreichend kennt, deshalb hat Verfasser in früheren Arbeiten den psychologischen, den plutokratischen und sozialdemokratischen Materialismus zur Sprache gebracht, und neben diesen »hat das evangelische Christentum keinen mächtigeren, fanatischeren Gegner als den Jesuitenorden« (147). Hauptzweck ist bei der Behandlung, »dem Schüler begreiflich zu machen, wie ein solcher Orden zu Ansehen und Einflufs kommen konnte« (153). Ein Nebenerfolg würde sein, dafs bei der Behandlung der Grundsätze des Ordens vermöge des Gegensatzes die Einsicht in das Wesen des Protestantismus an Klarheit und Bestimmtheit gewinnen. »Es wird wohl niemand leugnen, dafs in unserer Kirche in dem Lehrsysteme der Theologen wie in den Gesinnungen der Laien noch genug katholischer Sauerteig zurückgeblieben ist. Da ist es denn sicher von grofsem Werte, wenn der Blick für das wahrhaft Evangelische schon bei der Jugend nach Möglichkeit geschärft wird« (155).

Es war nach dem Angeführten nicht zu verwundern, dafs der Inhalt dieser Arbeit Anstofs erregte. In der Vorversammlung ging ein Antrag ein, die Arbeit von der Diskussion auszuschliefsen; derselbe wurde abgelehnt (und war übrigens nicht zulässig). Methodischer Art war in der Besprechung der Hinweis darauf, dafs es den Menschen nicht notwendig schlechter macht, wenn man in ihm Furcht und Hoffnung erregt; dies ist

nur dann der Fall, wenn der Erschütterung nicht die rechte Leitung nachfolgt. Ebenso ist die frühzeitige Gewöhnung an gewisse Werke nicht schlechthin verwerflich, da selbst der Erwachsene nicht sogleich nach eigener Einsicht konsequent zu handeln vermag. — Die S. 176 aufgestellte methodische Frage: »Haben die Ultramontanen ein Recht, unter Berufung auf den Grundsatz der Toleranz . . die Zulassung der Jesuiten zu fordern?« wird und darf von den Schülern verschieden beantwortet werden, da das Charaktervolle nicht in der Entscheidung offener Fragen liegt. (Aber bei Thrändorfs Behandlung ist eine bejahende Antwort kaum zu erwarten.)

4) Friedrich, Lessings Philotas; dazu Zusätze von Göpfert.

Die Tragödie Philotas wird sehr verschieden beurteilt (251 ff.), auf österreichischen Gymnasien vielfach gelesen und ist auch von O. Frick zur Lektüre empfohlen worden. Der Verfasser beantwortet die »Philotasfrage« bejahend, indem er nach einer eingehenden Analyse des Dramas die »praktische Eignung« (für die Charakterbildung) nachzuweisen sucht. Die »theoretische Eignung«, d. h. dafs das Drama als Schullektüre »den griechischen Tragiker vorbereitend, den Zögling mit den wesentlichen Eigenschaften der dramatischen Dichtung bekannt zu machen sich geeignet erweist« (209), hält er für ausgemacht.

Die Besprechung verweilte zunächst bei der Vorfrage, ob das Tragische dem Schüler erst und nur durch die Tragödie nahe gebracht werden kann oder ob es auch im wirklichen Leben, in der Geschichte ein Tragisches giebt. Das Erstere hat Zimmermann behauptet (das Tragische in der Geschichte und im Glauben der Völker); man kann aber auch umgekehrt durch Auffassung wirklicher Thatsachen zu dem entsprechenden ästhetischen Urteil gelangen. Die Tragödie hat sich aus dem griechischen Kultus entwickelt (tragos = der Bock, hier der Opferbock); für die Schuld der Menschen wurde ein Sühnopfer dargebracht. In den ältesten Tragödien führt die Verkettung der Umstände die Vernichtung des Schuldigen selbst herbei und sühnt die Schuld, aber sozusagen überreichlich, weil diese Schuld nicht gerade völlige Vernichtung verlangt und allein (ohne Verkettung mit den Thaten Anderer) auch nicht herbeigeführt haben würde. Aber seit Aristoteles ist die Theorie der Tragödie und schon vorher auch die Dichtung selbst auf andere Wege gekommen und sieht das, was ursprünglich eine Folge war, nämlich die Erregung und Reinigung der Affekte, als Zweck an. Im Epos geht der Held nicht durch seine Schuld, sondern durch andere Mächte unter; der Sprachgebrauch nennt jedoch auch das Schicksal Hagens, der Ostgoten etc. tragisch. — Tragödien ersterer Art dem Schüler vorzuführen ist gewifs pädagogisch nützlich, die Auswahl und Anordnung aber nicht immer leicht.

Hinsichtlich des Philotas ging nun die eine Ansicht dahin: der Wert für die Charakterbildung ist nicht hervorragend; da aber das Wesen der Tragödie aus demselben erkannt werden kann, so müfste man die Lektüre desselben um dieser »theoretischen Eignung« willen für zulässig erklären — oder die praktische Schädlichkeit dieser Lektüre nachweisen. Man bezweifelte aber, dafs es pädagogisch zulässig sei, um der tadellosen Form

willen einen wenigstens minderwertigen Inhalt dem Schüler darzubieten, da das Wesen der Tragödie auch an anderen Dramen gezeigt werden könne; und von anderer Seite wurde die praktische Schädlichkeit für erwiesen erachtet. – Die Erörterungen über die Scheidung von Form und Inhalt in der Ästhetik und im Unterrichte, welche dabei mit stattfanden, wolle der Leser später in den Erläuterungen selbst nachlesen.

5) Schilling, Friedrichs des Grofsen Friedensthätigkeit. Eine Geschichtspräparation nach Quellenstücken.

Der Vorsitzende hat vom Verfasser diese Arbeit erbeten, weil sie Gelegenheit bietet, auf mancherlei staatliche, wirtschaftliche u. a. Verhältnisse einzugehen, deren methodische Behandlung nötig, aber schwierig und nicht mit demselben Fleifs dargelegt ist wie bei kriegerischen u. a. Vorgängen. (Nach Schillings Plan hätte vorher »Friedrich als Mehrer seines Reiches in kriegerischen Eroberungen« behandelt werden müssen, vgl. 24. Jahrb. S. 100.) Ein Redner fand den Stoff trefflich, aber die Ausführung zu systematisch; so, wenn schon bei der Gesamtanalyse materielle und geistige Wohlfahrt unterschieden werde. Man glaubt aber, diese kurzen Angaben der Gebiete sind nur für den Lehrer da, der seine Gedanken schon geordnet hat, aufserdem wird bei den Schülern (Primanern) vorausgesetzt, dafs sie über Friedrich schon Unterricht empfangen haben. Wo die Quellen nicht hinreichen, bietet Sch. Ergänzungen; es befremdet, dafs er dies bei der Vertiefung thut.

Die Erörterungen volkswirtschaftlicher Fragen, welche Schillings Präparation durchziehen, möchte ein Redner lieber in einem halbjährigen Kursus für sich ordnen und durchsprechen, nachdem auf der geschichtlichen Synthesenstufe häufig stoffliche Einzelheiten vorgekommen sind; wenn es im Geschichtsunterricht mit systematisiert wird, dann tritt das Geschichtliche zurück. Hiergegen wird eingewandt, dafs eine selbständige volkswirtschaftliche Theorie nicht Aufgabe des erziehenden Unterrichts, auch nicht der Prima des Gymnasiums ist; man mag den Schüler öfter auf volkswirtschaftliche Thatsachen aufmerksam machen, ihn urteilen, später auch sein eigenes Urteil ändern lassen, dadurch sein Nachdenken anregen und ihn auf diese Art gerade vor den einseitigen Theorien über Schutzzoll, Merkantilsystem etc. behüten. — Die Frage, ob Schillings Vortrag auf der 5. Stufe berechtigt sei, und einiges andere in der Handhabung der Formalstufen wurde nicht zum Austrag gebracht.

6) Kuhn, Die Gudrunsage im Unterricht.

Verfasser will nach den Thüringer Sagen die Gudrunsage in Mädchenschulen als den ersten und Hauptstoff und, wenn die Zeit für Behandlung der Nibelungen nicht da ist, als einzigen Stoff behandeln. Um das näher zu legen, hat er den Kern der Sage aus dem »Wust von Trivialitäten« herausgeschält und so in 21 Einheiten ein Gudrun-Lesebuch hergestellt, einigen derselben dann noch Unterrichtsskizzen beigegeben. Die Besprechung blieb aber bei der Hauptfrage: Nibelungen oder Gudrun? und erörterte, ob (nach der Behandlung der heiligen Elisabeth) noch Gudrun nötig sei, um für die Auffassung der Kriemhild fähig zu machen;

ob überhaupt ein Stoff den anderen vorbereite — oder korrigiere; ob nicht die reicheren Beziehungen der Nibelungen zur Litteratur dagegen sprechen, für Knaben und Mädchen verschiedene Bildungsstoffe festzusetzen.

Damit war die Arbeitszeit ziemlich verbraucht. Die Bemerkungen Hausmanns über die Anwendung der Ausdrücke Enthaltensein und Messen riefen keine Debatte hervor. Die Bemerkungen Vogts über den Begriff der Abstraktion und über das Verhältnis der Sprache zu derselben hätten allem Anschein nach eine lange Debatte veranlassen können, da Just und Lange sich verteidigten. Indes einigten sich schliefslich alle in der Bitte an den Vorsitzenden, den Gegenstand im nächsten Jahre durch eine ausführliche Vorlage zur Sprache zu bringen.

C. Der Besuch bei Dörpfeld.

Körperliche Leiden hielten den alten Rektor, der ein Mitgründer und zugleich 25 Jahre Vorstandsmitglied gewesen, in seinem Waldhause in Ronsdorf bei Barmen fest. Aber er weilte doch, wie bei Becherklang gesagt wurde, als rector spiritus unter den Versammelten. Und da es bekannt wurde, dafs er es nicht ungern sehen würde, wenn ihn die »Auswärtigen« besuchten, so bewegte sich am Dienstag Nachmittag ein stattlicher Zug von etwa 25 Personen den steilen Abhang des Wupperthales hinauf und nach dem feierlich gelegenen Ronsdorf hinab. Im Hause der Tochter Dörpfelds ward auf einer schattigen Veranda Platz genommen und bald trat der Erwartete mit langsamen Schritten in den Kreis der Besucher. Da ihm schon seit langem gröfsere Reisen verboten waren, so sah er »manchen Mann« zum ersten Male, dessen Schriften er schon lange kannte, mit dem er vielleicht sogar in Briefwechsel gestanden, und auch der Fall, dafs sich das bisherige Gedankenbild mit dem wirklichen Bilde nicht sogleich vereinigen wollte, blieb nicht aus. Sich selbst stellte er vor als eine Ruine, die sehr zerfallen sei. Nachdem er Platz genommen, zeigte sichs aber wieder aufs Neue, dafs manche Ruinen eine beredte Sprache reden. Die Unterhaltung kam von den einzelnen kleinen Erkundigungen und Auskünften bald auf die »Sache selbst«, d. h. auf die Schulverfassung. Der alte Vorkämpfer entwickelte den Plan zweier Schriften, deren Ausführung eine Aufgabe der Freunde seiner Idee sei. Die eine müsse die Idee selbst umfassender, als er es gethan, aus dem Fundamente, aus der Ethik u. s. w. entwickeln; die zweite müsse sie den Nichtfachmännern, Juristen, Theologen, überhaupt den höher Gebildeten von der Seite der Durchführbarkeit und praktischen Nützlichkeit zeigen. Weiterhin legte er seine eigene Thätigkeit für die Sache dar, die sachlichen und taktischen Motive, welche ihn bei der Abfassung der einzelnen Schriften leiteten, die Mifsverständnisse, welche ihm begegneten, hier bei den Konservativen, dort bei den Liberalen, ziemlich allgemein ferner, soweit nicht sein mündliches Wort reichte, bei den Lehrern. Bei der Lehrerschaft habe nur die »Leidensgeschichte« einen ziemlich guten Erfolg gehabt, nachdem die Puttkamersche Rede Wunden geschlagen. Der Zedlitzsche Entwurf habe

ihn zur Abfassung des »Fundamentstückes« veranlafst, wodurch er der Sache den letzten Tribut abgetragen und sich aufs neue ruiniert habe. Die letzte Bemerkung erinnerte die atemlos lauschende Schar daran, dafs der Rektor spätestens um 6 Uhr vollständiger Ruhe bedürfe und dafs es bereits $^{1}/_{2}7$ Uhr war. Man stand auf, und langsam leerte sich die Veranda unter herzlichem Abschiede von dem verehrten Manne, von der freundlichen Gastgeberin und von den rührigen Jungfrauen, welche in zeitgemäfser Abänderung des Homerischen Wortes:

Auch die Schaffnerin nun, die ehrbare, legete Brot vor die Gäste bedient hatten. Wohl jeder schied mit dem Gefühle, hier ein Stück deutscher Schulgeschichte innerlich mit durchlebt zu haben. Möchte der Besuch auch dem Manne im Waldhäuschen eine angenehme Erinnerung sein und ihm die Überzeugung gegeben haben, dafs seine Werke ihm zwar nachfolgen, aber in anderm Sinne zugleich nicht ins Grab nachfolgen, sondern fortleben werden — auch im Verein für wissenschaftliche Pädagogik!

Nachtrag. Im Aprilheft des »Pädagogiums«, 1893 S. 476, wird Herrn Rektor Dörpfeld, der mit seinem »Fundamentstück einer gesunden und gerechten, freien und friedlichen Schulverfassung« gegen den Zedlitzschen Entwurf aufgetreten ist, ein Hieb versetzt. Dort schreibt ein Berichterstatter »Aus Bayern« unter anderem: »Im Mittelpunkt des gegenwärtigen Religionsunterrichts, der noch unberührt vom Geiste eines Comenius und Pestalozzi ist, steht der Katechismus, und selbst jene Pädagogik, die mit viel Lärm und Geschrei ihre »wissenschaftlichen« Waffen gegen den didaktischen Materialismus wendet, sieht in der Herausarbeitung des Katechismus das Ziel der religiösen Unterweisung.«

Unserer Meinung nach sollte aber der Religionsunterricht das Herz des Kindes mit lebendigem, zu Thaten treibendem Gottesgefühl erfüllen und so auf die sittliche Lebensführung einwirken. Das fällt mit der oben (S. »Umschau«) angeführten Äufserung des Herrn Dittes über Unterricht und sittliches Fühlen und Handeln zusammen. Letzterer bemerkt nun dazu: »Natürlich, weil ja orthodoxer Konfessionalismus ein Fundamentalstück der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik ist.« Der Vorwurf ist ebenso alt wie unwahr; das letztere schon deswegen, weil den prinzipiellen Lehren der Pädagogik gemäfs jeder Konfession gegenüber in gleicher Weise verfahren wird. Genauer ist das oft auseinander gesetzt worden, zuletzt in dem Aufsatz von Prof. Rein im 24. Jahrbuche des Vereins f. w. P. und in den Verhandlungen darüber (Päd. Stud. 1892 S. 225 ff. und ausführlicher in den Erläut. zum 24. Jahrbuche).

Aber Dörpfelds »Fundamentstück« ist damit durch ein Schlagwort der Partei — orthodoxer Konfessionalismus — stigmatisiert, damit der Leser das Buch ignoriere und ein Hilfsmittel zum Absprechen habe (Erläut. zum 15. Jahrb. S. 64), und nun sind weitere Studien für Herrn Dittes unnötig.

---

3. Vereinigung von Freunden der freien Schulgemeinde.

Die schönen Tage von Elberfeld sind vorüber. Es hat wohl mancher eine nachhaltige Anregung empfangen und ist neu gekräftigt an den heimatlichen Herd, in seinen Beruf zurückgekehrt, Einen besonders tiefen Eindruck hat auf uns, die wir aus der Ferne gekommen waren, der Besuch bei dem Altmeister Dörpfeld gemacht. Hatten doch viele von uns die weite Reise darum mit unternommen, um den Mann persönlich kennen zu lernen, der ihnen seit Jahrzehnten schon ein Gegenstand inniger Verehrung und herzlicher Dankbarkeit gewesen war. Wir haben Dörpfeld gesehen zwar leidend aber doch geistig so frisch, dafs wir die frohe Hoffnung mit fortgenommen haben, er werde seinen zahlreichen Freunden noch lange erhalten bleiben und die Sache, der er seit mehr als dreifsig Jahren gedient hat, auch noch weiterhin fördern können.

Dörpfeld wies in seiner Auseinandersetzung vom 23. Mai auf die Schriften hin, in welchen er für eine bessere Schulverfassung eingetreten ist, auf seine »freie Schulgemeinde«, »die drei Grundgebrechen«, »die Leidensgeschichte der Volksschule« und auf sein »Fundamentalstück«, und knüpfte daran in eindringlicher Weise die Aufgabe, dafs zum Abschlufs des Ganzen noch eine Schrift zu erscheinen habe, welche sowohl die sozial-ethische wie die pädagogische Seite der Frage wissenschaftlich zu begründen habe.

Nun wir wollen hoffen, dafs, wenn nicht Dörpfeld die Kraft findet, dieses Werk zu schreiben — was ja das beste wäre — sich wohl bald ein wissenschaftlicher Arbeiter finden möge, der diese noch vorhandene Lücke auszufüllen und den Schlufsstein in das so sorgfältig aufgeführte Werk einzufügen versteht. Vom Standpunkt der Herbartischen Philosophie aus — aber auch nur von dieser allein — dürfte dies nicht allzuschwer sein.

Aber sollen wir, die wir von der Richtigkeit der Dörpfeldschen Schulverfassungsreform überzeugt sind, inzwischen unthätig bleiben und die Welt gehen lassen, wie sie geht? Sollen wir darum, weil jetzt noch keine Aussicht vorhanden ist, eine bessere Schulgesetzgebung ins Leben zu rufen, die Hände in den Schofs legen und warten, bis einmal in ferner, ferner Zukunft, vielleicht erst durch die Not der Zeit dazu getrieben, eine solche erfolgt? Das wäre fürwahr nicht nur ein Fehler, sondern ein Frevel, den wir an unsrer Nation begingen. Wir müfsten uns den begründeten Vorwurf machen, das Gute erkannt und nicht erstrebt zu haben.

Von dieser Erwägung gingen wir aus, als wir im vorigen Jahre bei Gelegenheit der Zwickauer Generalversammlung eine Vereinigung von Freunden der freien Schulgemeinde ins Leben riefen, welche vorerst nur den Zweck hatte, alle diejenigen zu sammeln und zu verbinden, welche das lebhafte Bedürfnis nach einer Reform der Schulverfassung haben, in der sichern Erwartung, dafs sich dann schon Mittel und Wege finden werden der Sache selbst näher zu treten und sie in geeigneter Weise zu

fördern. Dieser jetzt ein Jahr bestehenden Vereinigung gehören gegenwärtig 60 Mitglieder an, nämlich 5 Geistliche, 39 Lehrer, 12 Rektoren bezw. Direktoren und 4 Universitätslehrer, welche örtlich folgendermafsen verteilt sind:

Sachsen: Zwickau, Lengenfeld, Auerbach, Werdau, Plauen, Penig, Kirchberg, Klingenthal, Oschatz, Dahlen, Dresden, Hainichen, Leipzig.

Thüringen: Altenburg, Jena, Ruhla, Graba bei Saalfeld, Lauscha.

Preufsen: Berlin, Barby, Bennstedt bei Halle, Drackenstedt und Druxberge bei Magdeburg, Eichen (Prov. Hessen), Osterode (Pr. Hannover), Argenau (Pr. Schlesien), Barmen, Ronsdorf, Grisweid (Kr. Siegen), Orsoy.

Grofsherzogt Hessen: Oppenheim. Bayern: Würzburg, Dettelbach (Unterfranken). Württemberg: Brach bei Winnenden. Österreich: Wien, Baden bei Wien.

Es ergeht nun das freundliche Ersuchen an die Leser dieses Blattes, dafs diejenigen, welche bereit sind, etwas zur Verwirklichung der Dörpfeldschen Schulverfassungsreform beizutragen, ihre Namen entweder mir oder Herrn Rektor Horn in Orsoy baldigst anzugeben. Geldkosten sind vorerst damit nicht verbunden, es sei denn, dafs jemand zur Bestreitung der geringen Auslagen einen freiwilligen Beitrag bezahlen will. Besonders dankbar aber würden Vorschläge zur Förderung der Sache entgegengenommen. Dieselben würden gleich mit verwertet werden, wenn wir in einer der nächsten Nummern dieses Blattes uns ausführlich über die Schritte aussprechen werden, welche schon jetzt unternommen werden können.

Leipzig. Dir. Dr. E. Barth.

---

4. Die kulturhistorischen Stufen im Unterrichte des armenischen Volkes.

Nachdem ich meine Studien in Deutschland vor fünf Jahren beendet hatte, trat ich in die praktische Wirksamkeit, zuerst ein Jahr als Direktor einer armenischen Volksschule im Kaukasus und dann vier Jahre als Direktor einer Erziehungsschule in Smyrna, Klein-Asien. Dann und wann habe ich bereits Mitteilungen darüber den »Päd. Studien« und dem »päd. Seminarhefte« zu Jena (Langensalza, Beyer u. S.) darüber gemacht, welche aufserordentliche Verhältnisse hier uns umgeben und welche Erfordernisse sie an die Pädagogik stellen. Nun habe ich in dieser lebhaft gefühlten Not vor etwa anderthalb Jahren mir vorgenommen, ein ausführliches theoretisch-praktisches Handbuch der Pädagogik, gegründet auf Herbartischen Anschauungen, zu verfassen. Die Notwendigkeit dieser Arbeit macht sich bei uns um so mehr geltend, da wir nicht nur kein Pädagogisches Werk vom Standpunkte der

armenischen Kulturgeschichte und des gegenwärtigen Lebens besitzen, sondern ausser einzelnen unbeendeten Vorarbeiten und Abhandlungen noch keine systematische Pädagogik haben. Die vorhandenen Vorarbeiten sind meist Herbartscher Richtung und sehr schätzenswert.

Nun ist der Unterzeichnete bei Ausarbeitung eines Handbuches an die wichtige und schwierige Frage der kulturhistorischen Stufen angelangt. Die Schwierigkeit wächst um so mehr, da unsere interessante Vergangenheit von diesem Standpunkte aus noch sehr wenig erforscht ist, sowohl von unseren als auch von europäischen Spezialisten. Erst in der letzten Hälfte unseres Jahrhunderts haben sich die europäischen Orientalisten für unsere Geschichte und Litteratur besonders interessiert. Einer von diesen, V. Langleis, teilte schon im Jahre 1867 in seinem Werke: »Collections des historiens anciens et modernes de l'Arménie« mit, dafs »Les critiques les plus autorisés conjecturent, avec beaucoup de vrai, sembloner, que les chants dont parle Meïse de Ktorene*) formaient une epopée complète, analogue an Schah-Nameh des Persans, où se déroulait toute l'histoire des anciens peuples de l'Arménie ....« Wir besitzen aber leider nur einige herrliche Überreste von diesen höchst interessanten reinheidnisch-epischen Dichtungen, die durch den Andrang des Christentums vernichtet worden sein sollen. Trotzdem haben wir noch viele im Munde unseres patriarchalischen Volkes existierende Heldensagen, die sehr gut in Parallele mit den Nibelungen gestellt werden könnten, wenn man einen gewissen natürlichen Zusammenhang unter ihnen entdecken würde. Diese Stoffe der Heldenzeit bereiten uns eine grössere Schwierigkeit als die Märchenstufe, denn an Materialen dieser Stufe ist unser Volk reich und noch jetzt werden in unseren Dörfern fast ohne Ausnahme diese Geschichten in den langen Winternächten mit Entzücken erzählt und gehört. Das habe ich mit eben solchem Gefühl vor fünf Jahren mitgemacht und sehr oft mich als Beobachter, wie im Theater, vergessen, indem die wundersamsten Geschichten noch dazu mit Lied und Spiel geschmackvoll geziert wurden.

Die Patriarchenstufe ist leicht aufzustellen, denn die unserige bietet soviel Analoges mit der israelitischen, als es nur zu wünschen ist. Wie oben erwähnt, weist auch noch heute die Lebensweise unserer Bauerfamilien und sogar viele städtische Bewohner viel Pratriarchalisches auf. Familien mit 20—40 Mitgliedern sind gar nichts seltenes, sondern natürliche Lebenserscheinungen sowohl im russischen als auch im türkischen Armenien. Nur dafs unsere Patriarchengeschichten nicht so ausführlich und reich sind an moralischen Betrachtungen wie die jüdischen.

Daran schliefst sich die Geschichte unserer heidnischen Könige, parallel mit den jüdischen Richtern, dann tritt das Christentum ein und die Herrschaft christlicher Könige. Aber hier macht sich eine grofse Schwierigkeit geltend, da unsere kulturhistorischen Materialien nicht so reich zur Vergleichung sind, denn der Name König beweist an sich noch nicht viel. Dann noch

---

*) Armenischer Historiker, welcher von Orientalisten der armen. Herodot genannt wird.

eine andere Schwierigkeit. Das politische Leben der Armenier hat in einem Teile ihres Vaterlands bis zu den Zeiten der Kreuzzüge bestanden und in andern hier und da bis zum 18. Jahrhundert in der Form der Meliktümer — einer Art des Fürstentums. Die Nationalentwickelung hatte aber ihre Höhe im fünften Jahrhundert n. Ch. erreicht. Es ist das unser goldenes Zeitalter, in dem eine klassische Sprache die Ideen der hellenischen Kultur durch die Studierenden in Athen, Alexandrien und Edessa zum Bewusstsein des armenischen Volkes brachte. Ein Wiederaufleben des Volkes sehen wir nach dem langen tiefen Verfall erst in diesem Jahrhundert, als den endlosen Verwüstungen der Nachbarvölker einigermafsen ein Einhalt geschah.

Wie ist nun bei der Aufstellung der kulturhistorischen Stufen zu verfahren, wenn ein Volk so lange Jahrhunderte sich im Rückschritt befunden hat? Und dann, wie muss man die Stufen ergänzen, um ein solches Volk zum Bewusstsein des gegenwärtigen Standpunktes der Kulturvölker zu bringen? Es sind dies die Fragen, welche mich jetzt beschäftigen. Ich würde mit grossem Danke jede Hilfe annehmen. Hat nicht irgend wann und wie ein Herbartianer aus den orientalischen Ländern sich mit dieser Frage beschäftigt? Nachdem ich diese Frage nach meinen Kräften einigermafsen gelöst haben werde, will ich sie der Beurteilung Herbartischer Kreise unterwerfen und hoffe, dafs sie das Prinzip der kulturhistorischen Stufen mit besonderem Interesse von diesem Standpunkte aus einer Prüfung unterziehen werden.

Die Religionsstufen sind übrigens viel einfacher. Nach dem Heidentum ist unsere christliche Kirche bis heute eine der einfachsten apostolischen Kirchen geblieben, die eine Reformation nicht erfahren hat und ihrer auch nicht bedarf in ihrer Einfachheit. Nur einige formelle Sachen sind es, die mit der Zeit verbessert werden könnten.

Smyrna. O. Ter-Mirakianz.

5. Unsere Einjährig-Freiwilligen.

Unter dieser Überschrift bringen die »Grenzboten« in No. 16 d. J. einen scharfen Artikel, der sich sehr energisch gegen das Institut des einjährig-freiwilligen Dienstes auf Grund einer unfertigen Sekundanerbildung wendet und die immer unerträglicher werdende Halbbildung auf diesen »unglückseligen Paragraphen« zurückführt. Der Artikel schliefst mit folgenden Sätzen:

»Wir Deutschen sind alle in dem Vorurteil befangen, dafs wir bei einem Manne nicht darnach fragen: wie ist seine Bildung? sondern immer nur: woher hat er seine Bildung, welche Schule hat er besucht, bis zu

welcher Klasse ist er gekommen? Sind diese Fragen genügend beantwortet, dann ist das Urteil über den Mann fertig. Wir sind durch den Berechtigungsschwindel, der mit unserer Schulbildung verbunden ist, das reine Schulmeistervolk geworden. Das ist kläglich. Giebt es in unserm Jahrhundert wirklich keine anderen Wege, die zur Bildung führen, als die zwischen den Schulbänken am Schulkatheder vorbei? Mit diesen Vorurteilen mufs endlich aufgeräumt werden. Und der erste Schritt dazu kann nur sein: Fort mit den Einjährig-Freiwilligen!« *)

---

6. Eine neue Prüfung

ist unseren Gymnasien in einem neuen Examen auferlegt. Dasselbe wird nach der Untersekunda eingeschoben. Das Zeugnis für den einjährigen Dienst soll nun auf Grund der bestandenen Prüfung dem glücklichen Schüler eingehändigt werden — eine der herrlichsten Errungenschaften der Berliner Schulkonferenz! Der Herausgeber der »Päd. Studien« hat sich gegen die neue Prüfung mehrfach ausgesprochen in den »Grenzboten« 1891, 33 H. (Vergl. dazu die Aufsätze desselben Verfassers in den »Grenzboten« 1890, 8. Heft; 24. Heft; 51. Heft 1891, 18. Heft; 45. Heft; 1893 2. Heft 1893, 26. Heft). Ferner in seinen Betrachtungen: Am Ende der Schulreform (Langensalza, Beyer u. S.) und seinem Grundrifs der Pädagogik (Stuttgart, Göschen, 2. Aufl.).

---

7. Die Bewegung für Jugend- und Volksspiele.

Selten hat eine Bewegung einen so raschen und doch zugleich auch innerlich kräftigen Aufschwung genommen, als diejenige für Verbreitung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland. Die Erklärung hierfür liegt vor Allem in unseren kulturellen Verhältnissen, die vielfach gesundheitswidrig wirken und in natürlicher Reaktion uns dringend nach Mitteln und Wegen suchen lassen, um die in der geistigen Arbeit, in kleinen und schlecht ventilirten Räumen in sitzender Lebensweise, sowie auch durch Hafs oder

*) Der Herausgeber gestattet sich an dieser Stelle auf seine kleine Schrift: Am Ende der Schulreform (Langensalza, Beyer u. S.) aufmerksam zu machen, die ebenfalls auf Beseitigung dieses Krebsschadens dringt.

Genufssucht verloren gehende und sich aufreibende Lebenskraft wieder zu erfrischen; dann aber auch darin, dafs das Bewegungsspiel von Alters her verwandte Saiten im deutschen Gemüt berührt. Weit zurück lassen sich bei dem Deutschen volkstümliche Spiele verfolgen, von denen schon Tacitus zu berichten weifs. So sind Wettlauf, Steinwurf, Weitsprung, Ger- und Lanzenwerfen, besonders auch Ringen und Ballspiele wohlbekannte körperliche Übungen, die, je nach der Gunst der Zeiten, mit wechselndem Eifer gepflegt wurden. Gutsmuths und Jahn brachten die Spiele im Anfange dieses Jahrhunderts bei Jung und Alt zu neuem Ansehen, bis sie vor etwa drei oder vier Jahrzehnten im Drange der Zeit wieder mehr und mehr zurücktraten. Erst seit Mitte der achtziger Jahre ist dieser deutsche Charakterzug allmählich von Neuem erwacht, doch zunächst in der Jugend, weit weniger noch im Volksleben.

Um diese, die Volkskraft hebende und das Gemütsleben neu erfrischende Strömung in die rechten Bahnen zu leiten, sie zu weiterer Entwickelung zu führen und thunlichst für das gesamte Jugend- wie Volksleben nutzbar zu machen, bildete sich, in enger Verbindung mit der deutschen Turnerschaft, im Jahre 1891 ein Central-Ausschufs zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland.

Derselbe veröffentlicht gegenwärtig sein zweites Jahrbuch, dessen gesamter Inhalt von dem kräftigen Aufblühen dieser segensreichen Volksbewegung Zeugnis ablegt.*) Die umfangreiche, zugleich in guter Ausstattung erschienene Schrift enthält in ihrem ersten Teile eine Reihe von Abhandlungen aus der Praxis der Jugend- und Volksspiele, die von den ersten Autoritäten auf diesem Gebiete verfafst sind, so von Professor Dr. Angerstein, Dr. med. Schmidt, Professor Dr. Koch, Gymnasialdirektor Dr. Eitner, Schuldirektor Raydt, der Turninspektoren Hermann, Böttcher u. A. m. In diesen 24 Abhandlungen werden die Entwickelung und die Einrichtung der Jugendspiele in einer Anzahl gröfserer Orte, sowie mustergiltige Spielplätze beschrieben, und ebenso finden die Spiele an dem Lehrerseminar zu Oranienburg, die Volksspiele in Magdeburg und diejenigen des weitbekannten Akademischen Turnvereins zu Berlin Besprechung.

Im zweiten Teile werden die Ergebnisse der Umfrage über das Jugend- und Volksspiel in den deutschen Städten im Jahre 1892 mit einer gröfseren Reihe von Tabellen und Einzelabhandlungen veröffentlicht. Dieselben sind mit Genehmigung des Ministers des Innern in dem Königlich preufsischen statistischen Amte von Dr. von Woikowsky-Biedau bearbeitet und geben ein überaus anschauliches Bild von der gegenwärtigen Ausdehnung und dem Betriebe der Spiele in Deutschland, soweit die betreffenden Schulen, Städte und Vereine der Aufforderung zur Einsendung von Berichten entsprochen haben. Sie lassen das kräftige

*) Über Jugend- und Volksspiele 1893, herausgegeben von E. von Schenckendorff und Dr. med. F. A. Schmidt. Hannover-Linden, Manz und Lange, englisch brochirt, 193 Seiten gr. 8. 2 Mark.

Wachstum dieser Bestrebungen deutlich und zum gröfsten Teil auch zahlenmäfsig erkennen. Diese Statistik soll jährlich erneuert werden, um den weiteren Fortgang der Bewegung festzustellen und die naturgemäfs lange noch übrig bleibenden Lücken deutlich erkennen zu lassen.

Der dritte Teil endlich giebt die umfangreichen und interessanten Verhandlungen und Vorträge in den Sitzungen des Central-Ausschusses vom 21./22. Januar d. Js. zu Berlin teils im Wortlaut, teils im Auszuge wieder. Wir heben daraus hervor: »Die Stellung des Central-Ausschusses zur deutschen Turnerschaft«, »den Bericht über die Thätigkeit des Central-Ausschusses im Jahre 1892« und »die Spielkurse für Lehrer- und Lehrerinnen im Jahre 1893 von dem Vorsitzenden von Schenckendorff-Görlitz«; »die Stellung der deutschen Turnerschaft zum Central-Ausschufs von dem Geschäftsführer derselben Dr. med. Goetz-Leipzig, Lindenau; »inwiefern nützen die Jugend- und Volksspiele der Armee« von den beiden Berichterstattern, Geheimen Sanitätsrat Dr. Graf-Elberfeld und Dr. med. F. A. Schmidt, und die stenographisch hierüber aufgenommene Debatte, an welcher sich u. A. der General der Infanterie und General-Inspekteur des Militär-Erziehungswesens von Kefsler, General-Major und Inspekteur des Kadettenkorps von Amann, Geheimer Ober-Regierungs-Rat und Direktor des Königlichen statistischen Amtes Blenck u. a. beteiligten. In Weiterem folgen, ebenfalls im Wortlaut die Vorträge: »Die Bildung von Vereinen für Leibesübungen in freier Luft« von dem Geschäftsführer Direktor Raydt-Lauenburg a. Elbe, »die Sonntagsruhe und die Volksspiele«, von Stadtschulrat Platen und »über die Einrichtung von Wettspielkämpfen durch den Ausschufs« von Professor Dr. Koch-Braunschweig.

Wie man sieht, ist dieser reiche Inhalt des Jahrbuchs, das wir den weitesten Kreisen bestens empfehlen, das Spiegelbild für die zunehmende und kräftig anwachsende Bewegung. Die in ihm entwickelten Ideen lassen deutlich den Weg und die Ziele der Bestrebungen erkennen.

Erfreulich ist es auch, aus dem Bericht zu entnehmen, dafs das preufsische Cultus-Ministerium, sowie die Landesdirektionen von Rheinland, Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein die Bestrebungen mit namhaften Beiträgen unterstützt, und dafs bislang auch 58 deutsche Städte dem Ausschufs auf 5 Jahre Beiträge von 5—300 Mark, je nach der Einwohnerzahl bewilligt haben. Es steht zu erwarten, dafs demnächst eine Reihe weiterer Städte diesem Vorgange folgen wird.

C. Beurteilungen.

I.

Vorträge über Schulgesundheitspflege. Von Prof. W. von Zehender. Stuttgart, Ferdinand Enke 1891. 154 S.

Prof. v. Zehender, jetzt in München, war während seiner Thätigkeit in Rostock Vorsitzender der dortigen Sektion für Schulgesundheitspflege Als solcher hat er eine Reihe von Vorträgen schulhygienischen Inhalts gehalten, die in vorliegendem Buche veröffentlicht sind. Nach Vortrag I wird die Hauptursache der häufigen Entstehung und weiteren Ausbildung der Kurzsichtigkeit im Schulunterrichte gefunden. Dafs auch die Verhältnisse aufserhalb der Schule Schuld hieran haben können und auch thatsächlich haben, wird nicht hervorgehoben. Die Vorschläge, die im Schulbetriebe liegenden Gefahren für die Schüleraugen zu beseitigen, sind folgende: 1. Verkürzung der Unterrichtszeit. Dafs dies ohne Beeinträchtigung der Ziele möglich sei, soll die Erfahrung bestätigen; »jeder von uns hat die Erfahrung gemacht, dafs das, was man bei einem Lehrer absolut nicht kapieren kann, mit spielender Leichtigkeit bei einem anderen gelernt wird; es liegt also besonders an der Methode des Unterrichts und an der dogmatischen Begabung der Lehrer, die Schulunterrichtszeit zu kürzen, ohne damit den Unterrichtsresultaten Abbruch zu thun.« 2. Verlängerung der Zwischenpausen. 3. Gänzliche Abschaffung der Hausaufgaben. Jetzt sei ein Übermafs vorhanden, da »täglich 4—6 Stunden zur Hausarbeit« verwendet werden müfsten. 4. Einrichtung eigener Schulen oder Schulklassen für augenschwache Schulkinder. — Vortrag II berichtet über die Halbzeitschulen in England. Hier besuchen die in den Fabriken beschäftigten Schüler nur am Vormittag oder Nachmittag oder nur an einzelnen Tagen in der Woche den Unterricht, an dem die übrigen Kinder fortdauernd teilnehmen. Die Ergebnisse sollen überaus günstige sein. »Die Fabrikkinder werden, im Vergleich zu ihren Vollzeitmitschülern, als schärfer, intelligenter, aufgeweckter bezeichnet.« Hieraus wird der Schlufs gezogen, dafs Fabrikarbeit den Zielen der Schule nicht nur nicht widerstrebt, dafs sie im Gegenteil vielmehr dieselben in eigener Weise fördert, ja vielleicht besser fördert, als es die Schule für sich allein zu thun vermag.« — Im III. Vortrage tritt der Verfasser für die Beseitigung des Nachmittagsunterrichts ein, und zwar aus dem Grunde, dafs mehr Zeit für die körperliche Ausbildung gewonnen werde. — Die beiden nächsten Referate: „Über die Turnspiele einer Anzahl Knaben in den Jahren 1881/83« und »Vorschlag zur Anlegung einer künstlichen Eisbahn« sind wesentlich lokalen Inhalts. — Mit dem VI. Vertrage: »Über die Bell-Lancastersche Unterrichtsmethode« begiebt sich der Verfasser auf ausschliefslich pädagogisches Gebiet, zeigt dabei aber eine völlige Verkennung und irrtümliche Beurteilung der thatsächlichen Verhältnisse unserer Schulen und des Unterrichts. v. Zehender meint, dafs ein wechselseitiger Unterricht, wie er die Bell-Lancastersche Methode charakterisiert, auch für die Jetztzeit noch wünschenswert sei. Nach ihm wird in der Schule »nur gelehrt und das Gelehrte oder zu Lernende allenfalls nur im Chor nachgesprochen. Ein Lehrer, der 100 Schüler zu unterrichten hat, kann sich unmöglich mit jedem einzelnen Schüler beschäftigen; er könnte jedem einzelnen Schüler durchschnittlich noch nicht einmal eine halbe Minute Zeit zuwenden. Wenn aber eine Klasse von 100 Schülern in 10 oder 20 kleine Unterklassen geteilt wird, deren jede ihren kleinen Unterlehrer

hat, welcher sich fragend und lehrend mit jedem einzelnen Schüler beschäftigt, so dafs die Schüler selbst sich nicht ausschliefslich rezeptiv, sondern fortwährend zugleich auch reproduktiv verhalten müssen, dann möchte man fast glauben, dafs eine regere geistige Thätigkeit dadurch geweckt und angeregt werden müfste. Aber — so wird man vielleicht einwenden — diese kleinen Lehrer sind ja doch selbst nur Schüler; können diese Schüler denn ebensogut Unterricht erteilen wie der wirkliche Lehrer? — Ich möchte glauben: ja! — Der wirkliche Lehrer weifs zweifellos mehr, ja sehr viel mehr, als alle seine Schüler zusammengenommen, aber um Kindern das ABC, oder das Einmaleins, oder das Subtrahieren und Addieren oder ganz elementare Kenntnisse beizubringen, dazu bedarf es der grofsen Wissensüberlegenheit doch wohl nicht.... Man möchte sogar glauben, dafs jeder gewöhnliche Dorfschulmeister schon weit mehr Kenntnisse besitzt, als zu solchem Elementarunterricht erforderlich sind, und dafs zuletzt jedes Kind, welches gewisse Kenntnisse schon besitzt, die ein anderes Kind noch nicht besitzt, dieselben ebensogut, ja besser beibringen kann, als der kenntnisreichere Schulmeister.« Und so geht es noch eine Weile fort. Rez. ist geneigt anzunehmen, dafs der Verfasser hier in völliger Unkenntnis des Wesens eines methodischen Unterrichts redet; denn sonst würde aus seinen Worten sich eine Geringschätzung der pädagogischen Wissenschaft und der Lehrkunst ergeben, wie sie nur ausnahmsweise an die Öffentlichkeit kommt. — Im VII. Vortr.: »Über Fraktur und Antiqua in augengesundheitlicher Beziehung« stellt sich der Verfasser in Gegensatz zu vielen Schulhygienikern, indem er ausführt, dafs hygienische Rücksichten nicht die Verwerfung der Frakturschrift erfordern; jedoch sind seine Beweisgründe nicht sehr überzeugen. — Der VIII. Vortr.: »Über den stigmographischen Zeichenunterricht« giebt eine Beurteilung dieser Zeichenmethode in hygienischer und pädagogischer Beziehung (Auszug aus: Gräber, Urteile von Augenärzten etc.), geht dann aber ausführlicher auf den Schreibunterricht ein. Hier soll hauptsächlich die komplizierte Liniatur in den Schreibheften und der zu frühe Schreibunterricht schädigend auf Auge und Körperhaltung einwirken. Auch in diesem Kapitel zeugt das Urteil des Verfassers, das er über den pädagogischen Wert dieses Unterrichts abgiebt, von wenig Kenntnis der Pädagogik. IX. »Über körperliche Züchtigung in den Schulen.« Im Anschlufs an einen Fall übermäfsiger Züchtigung eines Knaben durch einen Lehrer tritt der Verfasser für gänzliche Beseitigung der Prügelstrafe ein und weist insbesondere auf die Gefährlichkeit der Schläge an den Kopf und auf den Rücken hin. Der X. Votr.: »Zur Schulreform in hygienischer Beziehung« giebt eine Erklärung der psychologischen Vorgänge durch physiologische Verhältnisse.

v. Zehenders »Vorträge über Schulgesundheitspflege" bieten mancherlei Anregung zur Verbesserung der hygienischen Zustände unserer Schulen; jedoch entbehren diejenigen Vorschläge, die sich auf rein pädagogisches Gebiet beziehen, der gründlichen Kenntnis des Schulunterrichts und sind daher nur selten sachgemäfs und richtig.

Berlin. O. Janke.

D. Anzeigen.

I.

„**Einiges Christentum**". Volksschrift zur Förderung der Bestrebungen M. von Egidys, herausgegeben von Professor Lehmann-Hohenberg in Kiel. Zweites Heft soeben erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Preis 50 Pf.

Dieses ganz eigenartige Unternehmen einiger mutig für Wahrhaftigkeit und Kulturfortschritt eintretender Menschenfreunde hat sich schnell bei Hoch und Niedrig Freunde erworben. Mit so versöhnender Herzlichkeit ist wohl selten die Brüderlichkeit der Menschen gepredigt worden, und scheint in der That trotz aller dunkeln Wolken am sozialpolitischen Himmel die Morgenröte einer neuen Kulturstufe der Menschheit heraufzuziehen. Für den Weiterblickenden ist unter dem gegenwärtigen Zusammenbruch unserer Gesellschaftszustände doch schon die neue Richtung erkennbar, welche unser Leben nehmen mufs, um zum sozialen Frieden und zu einem veredelten Menschentum zu gelangen. M. von Egidy versteht es trefflich, sich an die guten Seiten eines Jeden zu wenden. Der Glaube bleibt nach ihm unantastbares Sondergut jedes Einzelnen; jede Vergewaltigung des geistigen Lebens mufs unmöglich gemacht werden; die wahre Religiosität äufsert sich nicht im Bekennen, sondern in dem gemeinnützigen Thun. Was von Egidy über Gottesfurcht, soziale und christliche Zustände, Autoritätsglauben u. s. w. sagt, wirkt wie eine Erlösung von alt hergebrachten verkehrten und daher unser Wollen hemmenden Vorstellungen. A. v. Bentivegni beleuchtet das Rechtsleben in einer christlichen Gemeinsamkeit. R. Lehmann stellt die Forderung eines für alle gleichen Elementarunterrichts. V. Merker berichtet, wie ungemein sympathisch die Bestrebungen des Herrn von Egidy im Ausland aufgenommen worden sind und uns Deutschen überall Freunde werben. Lehmann-Hohenberg zählt 51 selbständige Schriften der Egidy-Litteratur auf, deren Reichhaltigkeit wohl jeden überraschen wird. Der Herausgeber macht sodann Mitteilungen über die Religionsbewegung in Deutschland. Wir verweisen auf die zeitgemäfsen lesenswerten Ausführungen selbst.

II.

Kinder- und Hausmärchen der Gebr. Grimm, illustriert von Grot Johann. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt.

Die illustrierten Prachtwerke der Deutschen Verlags-Anstalt in Stuttgart haben längst einen Weltruf; die glückliche Hand der letzteren bewährt sich abermals bei der neuen illustrierten Ausgabe der Grimmschen Haus- und Kindermärchen, die aller Voraussicht nach in kurzem in keinem deutschen Hause mehr fehlen wird. Die neuesten Lieferungen enthalten Dornröschen, Aschenbrödel, Sneewittchen, Gevatter Tod, Däumlings Wanderschaft, König Drosselbart, Rumpelstilzchen, Sechse kommen durch die ganze Welt, Allerleirauh und so weiter. Sie alle beweisen, wie sehr der Illustrator Grot Johann in die phantastische Welt der Elfen und Heinzelmännchen, der Drachen und verzauberten Königstöchter, der Hexen und Riesen sich eingelebt hat und dafs sein Gemüt und sein künstlerischer Takt dem naiven und keuschen Empfinden, das in diesen Märchen sich ausspricht, vollkommen sich angepafst hat. Der billige Preis von 1 Mark für eine Lieferung von 3 Bogen Grofsoktav mit vielen meisterhaft ausgeführten Holzschnitten gestattet auch dem weniger Bemittelten die Anschaffung dieses ausgezeichneten Werkes.

Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte.

Ein Leitfaden für höhere Schulen.

Von

Dr. Anton Ohorn,

Lehrer der deutschen Sprache und Litteraturgeschichte an den technischen Staatsanstalten zu Chemnitz.

Zweite vermehrte Auflage.

Eleg. geb. Preis: 1 M. 60 Pf.

Knappe Form, unparteiisches Urteil, edle Sprache und die größte Übersichtlichkeit über das weite Gebiet der deutschen Litteratur lassen das der Schule gesteckte Ziel erreichen. Der Verfasser hat vermieden, die Schüler mit einem Ballast von unnützem Wissen zu beladen, sondern befleißigt sich, ein volles und schönes Bild des deutschen Geisteslebens zu bieten.

Druck von Gottfr. Pätz in Naumburg a. S.



Pädagogische Studien

Neue Folge

Herausgegeben

von

Dr W. Rein

Professor a. d. Universität Jena

XIV Jahrgang Viertes Heft

Inhalt

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1893





Anleitung
zur
Wiederholung unserer Sprüche.

Von

C. Döring,

Lehrer in Meißen.

Preis: 1,20 M.

Die vorliegende Arbeit ist eine kurze Sprucherläuterung in Fragen, die vornehmlich der Wiederholung dienen soll. Eine Erläuterung ist sie insofern, als die aufgestellten Fragen das Endergebnis der Besprechung der Sprüche im Anschluß an Katechismus und biblische Geschichte darbieten und demgemäß alle wesentlichen Momente der Besprechung in sich bergen. Die Frage beflügelt die Wiederholung; sie fördert das Verständnis, hebt die Freude des Lernens, erleichtert die Einprägung und vermittelt den dauernden Zusammenhang mit den übrigen Gebieten des Unterrichts; eine Wiederholung, die an der Hand zutreffender Fragen eingeleitet und fortgeführt wird, ist darum jeder andern Art der Wiederholung vorzuziehen.

Theorie und Praxis der Aufsatzübungen.

Nach Angaben
des Königl. sächs. Bezirksschulinspektors Schulrat

Wangemann

in Meißen

bearbeitet

von

A. Herberger (Oberlehrer in Cölln a. d. Elbe.) und **C. Döring** (Lehrer in Meißen.)

I. Teil. **Die ersten Aufsatzübungen** (4. Schuljahr). 2. Auflage. Preis: 2 M.

II. Teil. **Die Aufsatzübungen im 5. und 6. Schuljahr.** Preis: 2 M.

III. Teil **Die Aufsatzübungen für die Oberklasse der Volksschule** und die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Preis: 2,50 M.

240 Hausaufgaben. Preis: 60 Pf.

„Wer den auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts seit mehreren Dezennien bekannten und berühmten Schulmann Ludwig Wangemann (gegenwärtig Schulrat im Bezirke Meißen) durch seine Werke kennt und auch noch das Glück gehabt hat, denselben oft in musterhaftem Unterrichten bewundern zu können, der wird dann leicht zu eigenen Versuchen begeistert. Auch ist es in solchen Fällen sehr naheliegend, daß erfahrene Lehrer wirklich etwas Gutes bieten können wie es bei den Verfassern der „Theorie und Praxis" in der That zu finden ist. Diese Schrift unterscheidet sich vorteilhaft von den meisten Arbeiten ähnlichen Inhaltes dadurch, daß sie kurz und bestimmt Vorbedingung, Wesen und Ziel der Aufsatzübungen kennzeichnet. Die scharfgefaßten Grundsätze, immer auf psychologischer Grundlage basierend und in der Praxis gewissermaßen verkörpert, verbreiten über den schwierigen Gegenstand des Volksschulunterrichtes helles Licht. Die behandelten Musterstücke sind glücklich gewählt, da sie die Unterlage nicht nur für den stilistischen, sondern auch für den orthographischen und grammatischen Unterricht darbieten, und somit dem Konzentrationsgedanken im richtigen Maße Rechnung tragen."

Neu eingegangene Schriften.

Stiehler, Auswahl französischer Gedichte.
Fritzsche. Deutsche Geschichte i. d. Volksschule. I. Teil.
Dr. Müller, Lateinisches Lese- u. Übungsbuch f. Quarta.
} Altenburg, Pierer.

Abhandlungen, Pädagogische, Heft 9.
Bartholomäus, Rathgeber für Eltern etc.
Sammlung pädagog. Vorträge, V. Bd. H. 12, VI. Bd. H. 1, 2, 4.
Scherer, Die Simultanschule.
} Bielefeld, Helmich.

Schmidt, Namen- und Sachregister zur Geschichte der Erziehung. Berlin. A. Hofmann & Co.

A. Böhmes Rechenbücher, 6 Heft. Berlin, Müller.
Schrader, Häusliche Beschäftigungen etc. Berlin, Rosenbaum & Hart.
Fricke, Leitfaden f. d. Unterricht i. d. mathem. Geographie.
— Kleines Lehrbuch der " "
Heinemann, Übungsstoffe f d. deutschen Sprachunterricht
Kiessling u. Pfalz, Gesundheitslehre.
Braunschweig, Appelhans & Pfenningstorff.
Kannegiesser, Vorlesungen über erz. Unterricht. Breslau, F. Hirt.
Partheil u. Probst, Naturkunde, Heft 1. Dessau, R. Kahle's Verlag.
Auerbach, Quellensätze zur Kirchengeschichte, 1. Stück.
Frick u Gaudig, Aus deutschen Lesebüchern, Liefg. 59—61.
Schwochow, Bearbeitung pädagog. Themen.
Kalb, 1. Unterricht in der Knabenhandarbeit.
Voelker, Biblisches Lesebuch für ev. Schulen.
Gera, Hofmann.
Neue Bahnen, 4. Jahrg. Heft 3—8.
Wiessner, Lieder- u. Spielbüchlein.
Gotha, Behrend.
Stolzenburg, Das Leben Jesu. Gotha, Thienemann.
Dr. Seehausen, Litteraturkunde f. mittl. u. höh. Lehranstalten.
Prof. Dr. Zange, Leitfad. f. d. Evang. Religions Unterr. 1./2. Heft.
Gütersloh, Bertelsmann.
Baade, Naturgeschichte.
Reussner, Geschichtliche Rückblicke u. Betrachtungen.
Stoffel, Der Aufsatz i. d. Volks- u. Mittelschule 1./2. Band.
Wohlrabe, Die Stellung des Aufsatzes im Gesamt-Unterricht.
Lehmann, Merkstoff f. d. Zeichenunterricht 1. Heft.
Halle, H. Schroedel.
Janke, Die Hygiene d. Knaben-Handarbeit. Hamburg, Voss.
Billig, Liederbuch.
Ohlert, Methodische Anleitung z. Unterricht im Französischen.
Fricke, Handbuch d. Katechismus-Unterrichts 2. Band.
Dr. Rademacher, Auswahl volkstümlicher Lieder u. Gedichte.
Guden, Bibl. Geschichten.
Hüttmann, Methodik d. Deutschen.
Kaiser, Bilder u. Lebensbeschreibungen a. d. Weltgeschichte.
Heuers Übungsbuch f. d. Rechenunterricht. 1./6. Heft.
Hannover, C. Meyer. (G. Prior.)
Urbach's Preis-Klavierschule. Leipzig, M. Hesse.
Bodnár, Gesetz unseres geistigen Fortschritts. Leipzig, Janssen.
Bibliotheca Paedagogica. Leipzig, Köhler.
Gesundheit und Höflichkeit. Leipzig, Renger.
Die Familie. 1. Band. 1./2. Heft.
Stötzner, Ernst, Herzog von Schwaben.
Unger, Grammatische und orthographische Aufgaben.
Jahn. Hannchen und die Küchlein.
Leipzig, R. Richter.
Dr. Cholevius, Anleitung z. Abfassung deutscher Aufsätze.
Messerschmidt, Katechetische Unterredungen.
Leipzig, Teubner.
Miller, Wallenstein. Gedicht. Trier, Stephanus.
Kühling, Erinnerungen an Prof. Dr. Bezzenberger.
Die unterrichtliche Behandlung d. 6 Gebots i. d. Schule Berlin.
Dr. K. Lange, Die künstlerische Erziehung d. deutschen Jugend. Darmstadt, Bergstraesser.
Schimpfky, Deutschlands wichtigste Giftgewächse. Gera, Köhler.
Rohrbach, Vierstellige logarithmische Tafeln. Gotha, Thienemann.
Spill, Über d. neu-fremdsprachlichen Unterricht. Hannover, Meyer.
Fichtner, Übungs- u. Liederheft. Leipzig, Berger.
— Reform d. Schulgesang-Unterrichts. Leipzig, Berger.
Dr. B. Hercher, Lehrbuch d. analytischen Geometrie d. Ebene.
— Lehrbuch d. Geometrie. 1.—3. Heft.
Leipzig, Jacobsen.
Dr. Glöde, Die deutsche Interpunktionslehre.
Dr. Gruber, Repetitorium d. ev. Religionslehre.
Leipzig, Teubner.
Dr. Quiehl, Französische Aussprache u. Sprachfertigkeit.
Findlay, Preparations for Instructions in Englisch.
Marburg, Elwert.
University Extension.

Druck von G. Pätz in Naumburg a. S.





